



## **Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga**

### **A lexicultura na disciplina de Português Língua-Cultura Materna: um estudo de caso didactológico no 3.º Ciclo do Ensino Básico português**

Relatório de Estágio apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino de  
Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e  
Ensino Secundário e de Espanhol nos  
Ensinos Básico e Secundário

**Bruno José Franco da Silva**



FACULDADE DE FILOSOFIA  
MARÇO DE 2015





## **Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga**

**A lexicultura na disciplina de Português Língua-Cultura Materna:  
um estudo de caso didactológico no 3.º Ciclo do Ensino Básico português**

Local de Estágio

**Escola Básica 2,3 de Frei Bartolomeu dos  
Mártires (Viana do Castelo)**

Relatório de Estágio apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino de  
Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e  
Ensino Secundário e de Espanhol nos  
Ensinos Básico e Secundário

**Bruno José Franco da Silva**

Supervisão Científica

**Professor Doutor Jacques Fernandes da Silva**



FACULDADE DE FILOSOFIA  
MARÇO DE 2015



## Agradecimentos

Para a concretização deste trabalho contribuíram, de modo diferenciado, mas sempre relevante, diversas entidades e personalidades às quais me cumpre agradecer:

- À Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, pelo facto de ter incluído no elenco dos seus cursos, o Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, cujo plano curricular procura corresponder aos desafios educacionais correspondentes através de uma formação de excelência;
- Aos membros do Corpo Docente do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário da referida Faculdade, nos anos escolares de 2012/2013 e 2013/2014, pela sua participação ativa e atenta no meu projeto formação académica de segundo ciclo universitário;
- Ao Senhor Coordenador do Curso de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário da referida Faculdade, Professor Doutor João Amadeu da Silva, pelo seu acompanhamento continuado e cuidado do desenrolar do Curso e pela sua disponibilidade em ouvir e aconselhar os Mestrandos no decorrer do processo de formação respetivo;
- Ao Professor Doutor Jacques da Silva, Orientador Científico do meu Relatório de Estágio, pelo seu elevado grau de comprometimento científico, académico e pessoal, bem como pela seriedade e pelo rigor da sua supervisão científica, cujo exercício contribui de modo decisivo para a concretização do projeto dissertativo correspondente;
- À Escola Básica 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires (Viana do Castelo), por me ter proporcionado a oportunidade e as condições educativas, pedagógicas e didáticas para a realização do meu Estágio, facultando, para o efeito, a incontornável colaboração dos seus recursos humanos;
- Aos Alunos da turma do 8.º ano de escolaridade – no quadro da qual desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada – da referida Escola Básica, destinatários primeiros da minha atividade docente, mormente no plano letivo, pela sua ativa, imprescindível e entusiasta participação não apenas nas atividades inscritas no projeto de intervenção didática que informa o presente Relatório de Estágio, mas também no âmbito das sessões de trabalho por mim dinamizadas no percurso do meu Estágio;
- À minha família e, de modo muito particular, aos meus Pais que sempre me apoiaram e incentivaram nos meus projetos pessoais e profissionais –, bem como às minhas amigas e aos meus amigos pelas suas palavras de encorajamento reforçado na prossecução deste meu projeto de formação académico e profissional.



## Resumo

Produzido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, o presente Relatório de Estágio – enquanto texto de índole dissertativa – tem por propósito central proceder à reportação do estudo e da investigação respetiva sobre a abordagem educacional em geral e a abordagem didactológica em particular da problemática da inclusão da dimensão lexiculturológica, isto é, a carga cultural partilhada que se encontra implicitamente depositada no léxico da língua-cultura, no quadro da disciplina de Português Língua-Cultura Materna, no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português. Por referência à Educação em e pelas Línguas-Culturas, a Lexiculturologia, cujo objeto é a *lexicultura*, ou seja, a cultura implicitamente inscrita no léxico, procura contribuir para a emergência da concretização do princípio de consubstancialidade da língua e da cultura advogada pela Didactologia das Línguas-Culturas, perspetiva disciplinar essa ainda ausente em termos extensivos e intensivos nas práticas de ensino-aprendizagem do Português Língua-Cultura Materna em contexto escolar endolingue e endocultural. O estudo assenta prioritariamente numa abordagem didactológica da problemática correspondente, mormente através de uma investigação-ação de índole interpretativo-construtivista executada no quadro da prática de ensino supervisionada da componente disciplinar de Português do Estágio do autor do presente documento dissertativo, na sua qualidade de Professor Estagiário, no decorrer do ano escolar de 2013/2014, investigação-ação essa que apresenta a execução de práticas prototípicas de ensino-aprendizagem suscetíveis, por um lado, de proporcionar a inclusão da abordagem lexiculturológica e, por outro lado, de evidenciar a relevância dessa abordagem na disciplina de Português Língua-Cultura Materna, no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português. Os resultados globais do estudo em geral e da investigação-ação respetiva em particular, objeto de reportação no presente Relatório de Estágio, evidenciam que a adoção dos referenciais didactológicos de consubstancialidade da língua e da cultura, bem como de práticas de ensino-aprendizagem associadas à abordagem lexiculturológica promovem o acesso dos aprendentes à dimensão lexicultural do Português Língua-Cultura Materna, no quadro da disciplina escolar correspondente, no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português.

### Palavras-chave:

Didactologia das Línguas-Culturas, Didática do Português, Lexiculturologia, língua-cultura, lexicultura

## Abstract

Produced under the Masters in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education and Teaching of Spanish in Basic and Secondary Education at the Faculty of Philosophy of the Regional Centre of Braga of the Portuguese Catholic University, this training report – as a dissertation text – has the purpose of reporting the study and the respective investigation of educational approach in general and the didactological approach of the problematic of the inclusion of lexicultural dimension in particular, i.e., the cultural shared cultural charge that is implicitly deposited in the lexicon of the language-culture, in the discipline of Portuguese Maternal Language-Culture, under the 3rd Cycle of the Portuguese Basic Education. By reference to the education in and by Language-Cultures, Lexicutorology, whose object is the lexiculture, i.e., the culture implicitly registered in the lexicon, seeks to contribute to the emergence of the implementation of the consubstantiality principle of language and culture advocated by the Language-Culture teaching methodology, disciplinary perspective that is still absent in extensive and intensive terms of teaching-learning of the Portuguese Maternal Language-Culture. The study is primarily based on the corresponding didactological problematic approach, namely a research-action of interpretive-constructivist nature implemented in the supervised teaching practice from the disciplinary component of Portuguese, from the author's stage of the present document, as probationary teacher, during the school year of 2013/2014. This research presents the prototypical implementation of the teaching-learning practices susceptible to provide the inclusion of a lexicultural approach and highlights the relevance of this approach in the discipline of Portuguese Maternal Language-Culture under the 3rd Cycle of the Portuguese Basic Education. The overall results of the study in general and the respective research-action in particular, object of reporting in this training report, show that the adoption of didactological consubstantiality benchmarks of language-culture, as well as teaching and learning practices associated with lexicultural approach, promote access for learners to the lexicultural dimension of the Portuguese Maternal Language-Culture, in the corresponding school discipline, under the 3rd Cycle of the Portuguese Basic Education.

### Keywords:

Didactology of Language-Culture, Didactics of Portuguese, Lexiculturology, language-culture, lexiculture





## **Índice**

### **NOTA PRELIMINAR**

<b>Do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português</b>	<b>9</b>
---	----------

### **INTRODUÇÃO**

<b>A lexicultura na disciplina de Português: uma proposta didactológica relevante?</b>	<b>15</b>
--	-----------

### **CAPÍTULO 1**

<b>A lexicultura na disciplina de Português: referenciais didactológicos</b>	<b>23</b>
--	-----------

1.1. Da língua e da cultura à língua-cultura	23
1.2. Da língua-cultura à lexicultura	28
1.3. Da lexicultura à carga cultural partilhada do léxico	33

### **CAPÍTULO 2**

<b>A lexicultura na disciplina de Português: uma investigação didactológica</b>	<b>49</b>
---	-----------

2.1. Do paradigma à abordagem da investigação	49
2.2. Do contexto educativo ao contexto escolar da investigação	56
2.3. Do design ao roteiro da investigação	68

### **CAPÍTULO 3**

<b>A lexicultura na disciplina de Português: um estudo de caso didactológico</b>	<b>73</b>
--	-----------

3.1. Da omissão à incontornabilidade da lexicultura na disciplina de Português	74
3.2. Da incontornabilidade à inclusão da lexicultura na disciplina de Português	81
3.3. Da inclusão à exploração da lexicultura na disciplina de Português	109

### **CONCLUSÃO**

<b>A lexicultura na disciplina de Português: uma proposta didactológica relevante</b>	<b>143</b>
---	------------

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## NOTA PRELIMINAR

---

### Do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português<sup>1</sup>

O presente Relatório de Estágio – de ora em diante identificado pelo acrónimo RE –, inscreve-se, no âmbito do Sistema Educativo português, de modo conjugado ...

- no quadro geral do paradigma normativo dos «Graus académicos e diplomas do ensino superior» consagrado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006 (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – a seguir designado pela sigla MCTES –, 2006),
- no quadro específico do «regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário» instaurado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 (MCTES, 2007),
- no quadro do «Regulamento Geral dos Cursos de Mestrado (2.º Ciclo – Bolonha)» da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa<sup>2</sup>,
- no quadro particular do «Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada e Relatório de Estágio do 2.º Ciclo em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário» da Faculdade acima referida<sup>3</sup>.

Pelo facto de o RE se inscrever num curso que confere o *grau de mestre* e que este

---

<sup>1</sup> A autoria do texto da *Nota preliminar* do presente Relatório de Estágio é da responsabilidade conjunta dos Mestrandos – a seguir indicados por ordem alfabética – Bruno José Franco da Silva, Cláudio Alexandre Almeida Macedo e Sandra Cristina Ferreira Simões. O referido texto resulta de um processo de conceptualização do Relatório de Estágio por referência aos quadros normativos e regulamentares de índole nacional e institucional particular, respetivamente, do *Mestrado em Ensino* no qual se inscreve este Relatório de Estágio, processo esse executado no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação em Português I e II do plano curricular correspondente, sob a supervisão científica partilhada dos docentes respetivos – Doutor Jacques da Silva e Doutora Marlène da Silva e Silva –, sendo de sublinhar que a produção escrita do texto beneficiou da orientação mais centrada do Doutor Jacques da Silva, na sua qualidade de Supervisor Científico do presente Relatório de Estágio, no quadro das sessões de trabalho regulares específicas – de carácter conjunto – realizadas, no ano escolar de 2013/2014, na Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa.

<sup>2</sup> V. <http://www.braga.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?SSPAGEID=1321&lang=1&artigoID=1626>.

<sup>3</sup> Pese embora o facto de o Regulamento em causa não poder ser acedido em linha, pelo menos até à data de conclusão da produção escrita do presente RE, o documento é passível de ser objeto de consulta, em suporte papel, nos Serviços de Secretaria da Faculdade respetiva.

último «é conferido aos que demonstrem (...) [p]ossuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que: (...) [s]ustentando-se nos conhecimentos obtidos ao nível do 1.º ciclo, os desenvolva e aprofunde» e «[p]ermitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em **contexto de investigação**<sup>[4]</sup>» (MCTES, 2006: 2246), constata-se que, em termos regulamentares mais precisos, a Faculdade acima referida explicita que o «Relatório de Estágio é **um documento de natureza científica**<sup>[5]</sup> que atesta as competências teóricas, metodológicas, pedagógicas e didáticas do estagiário, exigidas para a docência [neste caso] de Português»<sup>6</sup>.

Mais, o facto de o diploma normativo nacional, que procede à instauração do *grau de mestre*, no plano das competências a serem demonstradas para a obtenção do referido grau académico, exigir que os candidatos, para lá de «[s]aber[em] aplicar os seus conhecimentos e a sua capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo», evidenciem «[c]apacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem» (MCTES, 2006: 2246) é objeto de atendimento por parte da Faculdade acima indicada, porquanto as disposições regulamentares correspondentes determinam que o RE «[t]em como objeto de estudo um tema ou problema identificado pelo estagiário no contexto da lecionação realizada na sua turma de Estágio», sendo que o mesmo deve «possibilit[ar] a intervenção pedagógica e didática sobre o referido contexto, de modo a demonstrar o seu contributo para um melhor domínio (ou solução) conceptual e prático do referido tema ou problema»<sup>7</sup>.

Acresce que, atendendo ao facto de o referido diploma normativo nacional assinalar que os candidatos ao *grau de mestre* devem «[s]er capazes de comunicar as suas conclusões, e os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades» (MCTS, 2006: 2246), o presente RE não pode deixar de considerar que «[o] processo didático de transformação dos discursos *sem* orientação científica em discursos *com* orientação científica (...) é um processo que

---

<sup>4</sup> Sublinhado nosso.

<sup>5</sup> Sublinhado nosso.

<sup>6</sup> V., supra, p. 9, nota de rodapé 3 (II, 1., p. 5).

<sup>7</sup> V., supra, p. 9, nota de rodapé 3 (II, 1., p. 5).

assume um carácter não de tipo sequencial linear, mas antes de índole sequencial recursiva» (Gonçalves & Silva, 2012: 227), processo este que deve permitir produzir «utterances ou texts that are succinct, precise, explicit, complex, structured, objective, unemotional, unambiguous etc» (Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer, 2010: 19)<sup>8</sup>. A relevância da dimensão das competências de comunicação da informação, do conhecimento e do saber por parte dos candidatos ao *grau de mestre* a especialistas é objeto de consideração por parte da Faculdade acima indicada, na medida em que as disposições constantes no documento intitulado «Grelha para a avaliação das Provas Públicas de Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário»<sup>9</sup> respetivo, determinam que, no quadro das referidas Provas Públicas, o candidato,

- quer no plano da *exposição em contínuo inicial*, para poder posicionar-se, pelo menos, no nível classificativo de *Bom*<sup>10</sup>, deve proceder a uma «apresentação inicial do Relatório (...) manifestamente bem estruturada e esclarecida, com todos os elementos adequados e relevantes face ao assunto do Relatório» e, para se posicionar, preferencialmente, nos níveis classificativos de *Muito Bom* ou *Excelente*, essa apresentação deve evidenciar de modo acrescido e crescente marcas de índole «inovadora e criativa»,
- quer no plano da *discussão* decorrente da arguição académica, para poder atingir, pelo menos, o nível classificativo de *Bom*, deve manifestar «capacidade argumentativa, respondendo com indubitável consistência, pertinência, segurança e convicção à

---

<sup>8</sup> A complexidade, tanto conceptual como operatória, da inter-relação da *língua* e das *matérias escolares*, mais concretamente as dimensões linguísticas da construção (*lato sensu*) dos conhecimentos nos quadros curriculares, nomeadamente os desafios das formas de comunicação e das competências textuais e discursivas de ensino e aprendizagem das matérias científicas, foi objeto de um tratamento extensivo e intensivo no âmbito das Unidades Curriculares de Didática do Português I e II (no decorrer do primeiro ano curricular do curso – ano escolar de 2012/2013), Seminários de Investigação em Português I e II e nos encontros de trabalho regulares, em regime conjunto e singular, com o Supervisor Científico do presente RE (ao longo do segundo ano curricular do curso – ano escolar de 2013/2014).

<sup>9</sup> Pese embora o facto de o documento em causa não poder ser acedido em linha, pelo menos até à data de conclusão da produção escrita do presente RE, o mesmo encontra-se disponível para ser objeto de consulta, em suporte papel, nos Serviços de Secretaria da Faculdade respetiva. Os extratos (constantes na p. 2) do documento, reproduzidos nesta secção do RE, não se encontram referenciados em termos ditos bibliográficos, pelo facto de o escrito se constituir como uma peça documental autónoma em termos físicos.

<sup>10</sup> De harmonia com o disposto no Decreto-Lei n.º 42/2005, que estabelece os «Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior» (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005), o «Regulamento Geral dos Cursos de Mestrado (2.º Ciclo – Bolonha)» da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa consagra que às classes qualitativas identificadas com as menções de *Suficiente*, *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente* correspondem os intervalos 10-13, 14-15, 16-17 e 18-20, respetivamente, da escala numérica inteira de 0 a 20 valores – v., supra, p. 9, nota de rodapé 2 (Artigo 29.º, n.º 3, s.p.).

arguição» e «sentido de responsabilidade e de consciência dos valores implicados nas atividades científicas e pedagógicas realizadas», e, para se situar, de modo primaz, nos níveis classificativos de *Muito Bom* ou *Excelente*, essa manifestação de capacidade argumentativa deve patentear o adicionamento das capacidades de «estruturar o discurso com evidências de autonomia argumentativa» e «desenvolver as respostas à arguição de modo criativo, fundamentado e com sistemática autonomia argumentativa», respetivamente.

A determinação, inscrita no diploma normativo nacional acima indicado, de que os candidatos ao *grau de mestre* devem evidenciar «[c]ompetências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo» (MCTS, 2006: 2246) é objeto de reconhecimento no quadro do presente RE, na medida em que o mesmo observa – de modo conjugado – os referenciais da Didactologia das Línguas-Culturas<sup>11</sup> e da Supervisão Pedagógico-didática<sup>12</sup> correspondente.

Tendo em consideração o conjunto dos referenciais educacionais de índole normativa – quer de âmbito nacional, quer de ordem institucional mais específicos e/ou particulares – acima indicados, o presente RE adota, nos planos substantivos e formais, a configuração de um estudo de carácter dissertativo, na medida em que a componente de exercício da prática de ensino disciplinarmente marcada objeto de narração científica escrita e, por conseguinte, circunstanciada, sem prejuízo da indicação da sequencialidade das ações executadas, é alvo de modo prioritário de uma composição tanto textual como

---

<sup>11</sup> A conceção de que a *Didactologia das Línguas-Culturas* é a «discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures» (Galisson, 1999: 118), é objeto de uma abordagem mais específica e detalhada nos pontos 2.1. e 2.2. do Capítulo 2 deste RE.

<sup>12</sup> No quadro deste estudo – e numa perspetiva de ponto de partida de índole embrionária –, no domínio da Educação, o termo *supervisão* corresponde em termos conceptuais ao «[e]nsemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelles, et on décide des opérations à entreprendre (planification, organisation, contrôle, évaluation) pour maintenir et améliorer la réalité» (Legendre, 1988 [1993: 1207]); por conseguinte, impõe-se sublinhar que a «supervision est dite 'pédagogique' si elle comporte une dimension de formation», ou seja, «[l]orsqu'une activité de supervision peut être l'occasion d'un apprentissage pour la personne supervisée, on peut la qualifier d'activité pédagogique» (Bujold, 2002: 10). Tendo em consideração que é «en menant de pair la formation à l'enseignement par la recherche et à la recherche par l'enseignement», ou seja, «en mélangeant les genres et les niveaux (pratique et théorique)» e «[en] faisant de la formation à la discipline une formation à l'enseignement et à la recherche» (Galisson, 1990: 28), a *supervisão pedagógica* não pode abdicar da sua dimensão didática, razão pela qual se procede, no quadro deste RE, à inclusão na designação do termo correspondente do adjetivo *didático*, sendo que a unidade terminológica passa a adotar a designação de *supervisão pedagógico-didática*. A explicitação desta perspetiva de formação sustentada é objeto de abordagem específica, por um lado, de modo concentrado na secção intitulada *Introdução* e, por outro lado, de modo descontinuado mas progressivo nos restantes conjuntos capitulares deste RE.

discursiva de índole recursiva.<sup>13</sup>

Pelo facto de a investigação de índole prioritariamente didactológica, objeto de reportação no presente RE, ter ocorrido no quadro da prática de ensino supervisionada do autor respetivo, enquanto *docente estagiário*, o presente estudo não pode deixar de incluir o recurso a uma perspetiva subsidiária de autosupervisão pedagógica de carácter reflexivo científica e tecnicamente fundamentado, no quadro da disciplina escolar designada, no âmbito do Sistema Educativo nacional, pelo termo *Português*<sup>14</sup>.

Com efeito, ao considerar que o presente RE procede à reportação de uma investigação didactológica no âmbito de um *Mestrado em Ensino de...*, impõe-se sublinhar que

[I]e but ultime que devrait poursuivre la supervision est celui d'aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'autosupervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique (Bouchamma, 2004: 1),

sendo que, no quadro dessa *autoformação em exercício* apropriadamente sustentada da *prática de ensino* do docente,

[I'] autosupervision a pour but d'améliorer sa pratique éducative, mesurer l'écart entre ce que je fais et ce que je devrais faire, identifier ses forces et ses faiblesses, consolider ses acquis, combler ses lacunes, identifier ses besoins. Pour être efficace l'autosupervision se limitera aux facteurs les plus importants et les plus susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages des élèves et aux facteurs sur lesquels l'enseignant a un bon pouvoir d'action. En bref, il s'agit d'un modèle qui vise l'atteinte de l'autonomie de l'enseignant. Dans un tel processus, l'enseignant doit démontrer sa capacité à mettre au point des conditions d'apprentissage qui tiennent compte des conclusions de la recherche en enseignement (Bouchamma, 2004: 3).

Nesta perspetiva, os atos profissionais da docência em geral e de ensino em particular não podem deixar de atender à conceção educacional de que

[o] **professor profissional**<sup>[15]</sup> – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (...) – seja qual for a sua natureza ou nível (...) – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua (Roldão, 2007: 101-102),

<sup>13</sup> O presente RE adota a configuração essencial, estrutural, funcional e teleológica avançada no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação em Português I e II do plano curricular correspondente e cuja conceção é da autoria conjunta dos docentes respetivos: Doutor Jacques da Silva e Doutora Marlène da Silva e Silva.

<sup>14</sup> A problemática conceptual tanto da disciplina escolar em causa como da designação institucional correspondente é objeto de abordagem mais detalhada no ponto 2.2. do Capítulo 2 deste RE.

<sup>15</sup> Sublinhado nosso.

pelo que a problemática da investigação reportada neste RE se situa no ponto de confluência estratégica dos domínios da Didática do Português<sup>16</sup> e da Supervisão Pedagógica-didática<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> No quadro universitário português, a *Didática do Português* – ainda presentemente designada, em diversas instituições de ensino superior nacionais, pelo termo complexo *Metodologia do Ensino do Português* –, é «uma área disciplinar vocacionada para a descrição, experimentação e orientação do processo de ensino/aprendizagem do Português», constituindo-se, por conseguinte, «como instância de mediação entre a investigação sobre a língua e a prática do seu ensino/aprendizagem» (Sequeira, Castro & Sousa, 1989: 605). A problemática conceptual sobre a configuração disciplinar da *Didática do Português* é objeto de abordagem mais detalhada no ponto 2.2. do Capítulo 2 deste RE.

<sup>17</sup> No âmbito da Educação em Portugal, mais concretamente a partir da década de 80 do século XX, o termo *Supervisão Pedagógica* tem por áreas de referência genéricas privilegiadas o *ensino* e a *formação em ensino* das disciplinas escolares (Alarcão & Tavares, 1987 [2003]).



## INTRODUÇÃO

---

### A lexicultura na disciplina de Português: uma proposta didactológica relevante?

O estudo objeto de reportação no presente RE tem por propósito central executar à apresentação de uma investigação de índole prioritariamente didactológica sobre a problemática didática<sup>18</sup> da inclusão da dimensão lexiculturológica<sup>19</sup>, isto é, a *carga cultural partilhada* – a seguir designada pela sigla CCP – que se encontra implicitamente depositada no léxico (Galisson, 1991), inscrita no quadro do processo de ensino-aprendizagem do Português Língua-Cultura Materna – de ora em diante identificada pela sigla PLCM –<sup>20</sup>, no âmbito do Sistema Escolar português contemporâneo, e mais particularmente no 3.º Ciclo do Ensino Básico correspondente.

A investigação objeto de reportação neste RE, na sua dimensão de *trabalho de campo*, decorreu, durante o ano letivo de 2013/2014, na Escola Básica de Frei Bartolomeu dos Mártires (Viana do Castelo), enquanto Escola Cooperante<sup>21</sup> da referida Faculdade no âmbito do curso universitário acima indicado, mais concretamente numa turma do 8.º ano de

---

<sup>18</sup> Tendo em consideração que a *Didactologia das Línguas-Culturas* é uma disciplina praxeológica genérica absoluta (v., supra, p. 12, nota de rodapé 11) a *Didática das Línguas-Culturas* é uma disciplina praxeológica genérica relativa, na medida em que esta última disciplina tem por objeto «la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 357]). A Didactologia das Línguas-Culturas e a Didática das Línguas-Culturas relevam de paradigmas epistemológicos diferenciados, mais concretamente de índole disciplinar autonómica e heteronómica, respetivamente (Silva, 2003).

<sup>19</sup> A *Lexiculturologia* «est une branche de la didactologie des langues-cultures» (Galisson, 1999a: 447) e tem por objeto de estudo a *lexicultura*, isto é, «la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels» (Galisson, 1999a: 480). Pese embora o facto de o termo *Pragmática Lexicultural* ter emergido, por iniciativa do seu fundador – Robert Galisson –, em 1996, para substituir o termo *abordagem lexicultural*, cujo aparecimento tinha ocorrido na década de 80 do século XX, o termo *Lexiculturologia* passou a assumir um carácter instituído mais generalizado, na medida em que, a partir do seu número 132, a publicação científica até então intitulada *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologies des langues-cultures* passou a incluir nessa sua denominação o termo Lexiculturologia: *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologies des langues-cultures et de lexiculturologie* (Silva & Ferrão, 2007).

<sup>20</sup> No âmbito do presente RE, verifica-se a coexistência dos termos *língua* e *língua-cultura*, porquanto o recurso ao termo didactológico *língua-cultura* ainda não constitui um registo inequivocamente generalizado no domínio da *Didática das Línguas(-Culturas)*, em particular no quadro do Sistema Educativo português. O termo *língua-cultura* – que sinaliza o princípio didactológico de *consustancialidade* das componentes correspondentes (Galisson, 1986) – é objeto de abordagem específica no ponto 1.1. do Capítulo 1 deste RE.

<sup>21</sup> No quadro regulamentar do referido curso, por *Escola Cooperante* deve entender-se o estabelecimento de ensino «onde se desenvolve a Prática Pedagógica Supervisionada» dos Mestrados Estagiários (v.

escolaridade, na qual decorreu a *prática pedagógica supervisionada* do autor do presente RE, este último enquanto docente estagiário, no quadro da disciplina de *Português*<sup>22</sup>.

Tendo em consideração que a investigação em causa se verificou no quadro da *prática de ensino supervisionada* do autor deste RE, e sem prejuízo da centração na abordagem didactológica acima indicada, o presente estudo não pode deixar de incluir o recurso a uma perspetiva subsidiária de (auto)supervisão pedagógica de carácter reflexivo científica e tecnicamente fundamentado, porquanto a (auto)formação sustentada «[a]prende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores» ou «desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*» (Roldão, 2007: 102). Nesse sentido, essa perspetiva «implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois», isto é, «de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico» (Mintzberg, 1995<sup>23</sup>, citado por Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 45])<sup>24</sup>.

A adoção desta orientação conduz a que a supervisão pedagógica incida nas «aprendizagens d[os] professores e dos seus alunos numa orientação de influência directa sobre os primeiros e indirecta sobre os segundos» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 5-6]), pelo que a problemática da investigação objeto de reportação no presente RE se situa no ponto de confluência estratégica dos domínios da Didática do Português e da Supervisão

---

«Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada e Relatório de Estágio do 2.º Ciclo em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário», I, 1., 1.3. p. 2; documento impresso em suporte papel, cuja consulta pode ser executada nos Serviços de Secretaria da Faculdade respetiva).

<sup>22</sup> No âmbito do presente estudo, pelo termo *Português* entende-se a *disciplina escolar* cuja matéria-objeto nuclear é a *língua-cultura portuguesa* de Portugal, enquanto *língua-cultura materna* – na medida em que a investigação correspondente não abrange as *disciplinas escolares* denominadas, no âmbito do Sistema Escolar nacional, *Português Língua Não Materna*, *Português Língua Estrangeira* e/ou *Português Língua Segunda* –, em contexto endolíngue e endocultural, de acordo com os referenciais do programa escolar correspondentes do Ensino Básico nacional (Ministério da Educação – daqui em diante identificado pelo acrónimo ME –, 2009). Por conseguinte, e sempre no âmbito deste RE, o termo *Português* e a sigla PLCM correspondem à designação da disciplina escolar no quadro do Sistema Educativo português e ao conceito didático de *língua* enquanto fenómeno societal e/ou matéria da referida disciplina escolar, respetivamente.

<sup>23</sup> V. MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (Versão original em inglês: MINTZBERG, Henry (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall).

<sup>24</sup> A inclusão da referência ‘Mintzberg, 1995’ em Alarcão & Tavares, 1987 [2003] é resultado do processo de revisão e acrescentamento, assegurado pelos respetivos autores, aquando da produção da segunda edição da publicação em causa.

Pedagógica-didáctica.

No quadro da Didáctica do Português, mais concretamente desde a década de 80 do século passado, o *ensino do Português* tem vindo a ser considerado como o «processo de transmissão e aquisição de um instrumento de modelização fundamental do mundo», desde que se considere «que conhecer melhor a língua e saber como usá-la com eficácia é conhecer melhor o mundo e nele ser capaz de produzir uma intervenção criticamente dimensionada» (Sequeira *et al.*, 1989: 604), perspectiva essa que exige que «a Educação pela língua deve ser também uma educação cultural através da língua» (Sequeira, 1993: 10).

Pese embora o facto de, no plano educacional, essa conceção da relação da *língua* e da *cultura* constituir uma evidência de inter-relação fenomenal intrínseca entre estes dois objetos sociais, nas configurações disciplinares correspondentes, essa aproximação não tem assentado, mormente no quadro das disciplinas escolares ditas de *língua* em geral e de *língua materna* em particular, no princípio de que «[l]e jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre» (Galisson, 1986: 108).

Nesta perspectiva, para poder aceder à informação cultural inscrita num lexema, não é suficiente considerar apenas o sentido contido na definição lexicográfica respetiva, na medida em que cada sentido corresponde apenas a um único aspeto da unidade lexical, mais concretamente o que releva da norma e dos seus usos sintáticos, razão pela qual se impõe conhecer o lexema na sua força viva e na sua efluência, de modo a poder aceder ao(s) seu(s) teor(es) implícito(s), teor(es) esse(s) que ele suporta e veicula na comunidade linguístico-cultural correspondente, porquanto a restrição à única análise semântica do lexema apenas permite dissecar o conteúdo (Galisson, 1999b).

Por conseguinte, ao valor acrescentado do lexema, que é suposto *todos* conhecerem na comunidade linguístico-cultural correspondente, mas que não consta de modo sistémico nos dicionários que, em princípio, devem fornecer a significação completa de cada lexema, isto é, até mesmo o implícito de ordem cultural partilhado por todos os utilizadores considerados autóctones de uma e numa mesma comunidade linguístico-cultural, é atribuído a designação de *lexicultura*, ou seja, «la culture (implicite), en suspens *dans* ou *sous* les mots, qu'il convient de mettre au jour, d'explicitier et d'interpréter» (Galisson, 1999b: 122).

Pródiga em estudos de caso inscritos em diversas línguas-culturas – tanto maternas como estrangeiras – (Pruvost, 2005), a abordagem lexiculturológica ainda não marca presença de forma sistémica no âmbito do PLCM no Sistema Escolar português contemporâneo (Silva e Silva & Ferrão Tavares, 2007), razão pela qual – no seguimento de uma investigação realizada, no ano escolar de 2012/2013, no quadro da Unidade Curricular de Didática do Português do Curso de Mestrado no qual se inscreve o presente RE (Silva & Simões, 2014) – a inclusão da referida abordagem na disciplina escolar de *Português* no Ensino Básico português emerge como uma contribuição de reforço da aprendizagem correspondente, cuja relevância potencial importa ser submetida a uma validação eventual *in loco* e *in vivo*.

Pelo facto de se posicionar no ponto de confluência da Didactologia das Línguas-Culturas em geral e da Didática do Português mais especificamente e da Supervisão Pedagógico-didática correspondente, o presente estudo, na sua dimensão propriamente investigativa, inscreve-se no quadro modelar usualmente denominado *investigação-ação* – ou seja, o «[p]rocessus par lequel les praticiens tentent d'étudier scientifiquement leurs problèmes de façon à guider, à corriger et à évaluer systématiquement leurs décisions et leurs actions» (Legendre, 1988 [1993: 1074]) – com marcas de *investigação-implicação*, atendendo ao facto de que «[l]a investigación-acción es un potente procedimiento para la formación del profesorado (...), mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa», perspectiva essa que implicar considerar que «[l]a investigación-acción intenta (...) (auto)perfeccionar al profesorado y (auto)formarle en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su consciencia social y profesional asumiendo alternativas adicionales de renovación y comunicación» (Imbernón, 2002: 61). É precisamente nessa perspectiva que se insere a investigação didactológica aqui em causa, porquanto o autor do estudo é simultaneamente o agente humano – enquanto *docente estagiário*<sup>25</sup> – *in praesentia* da *situação educativa*<sup>26</sup>, no âmbito da qual a problemática

---

<sup>25</sup> No âmbito do presente RE, e de aqui em diante, a adoção do termo *docente* é objeto de secundarização relativamente à eleição do termo *professor*, pelo facto de esses termos relevarem dos domínios da Administração Educacional, Educativa e/ou Escolar e dos domínios da Pedagogia, da Didactologia e da Didática, respetivamente (Silva, 2003).

<sup>26</sup> No quadro deste estudo, ao conceito de *situação educativa* corresponde a definição seguinte: «[s]ituation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage» (Legendre, 1988 [1993: 1167]), sendo constituída, segundo o *Appareil conceptuel/matriciel de référence de la didactologie/didactique des langues et des cultures* (Galisson, 1990: 13), pelas categorias educativas *meio instituinte* (sociedade), *meio instituído* (instituição educacional), *objeto* (matéria disciplinar), *sujeito*

acima referida foi objeto de investigação, sendo, por conseguinte, a configuração metodológica de investigação eleita para o efeito o *estudo de caso*, ou seja, «an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used» (Yin, 1984: 23).

Tendo em consideração a problemática anteriormente apresentada e por referência quer ao PLCM em geral, quer à disciplina de *Português* no âmbito dos Sistemas Educativo e Escolar portugueses contemporâneos, a investigação didactológica realizada no quadro da *prática de ensino supervisionada* acima indicada, e objeto de reportação neste RE, procedeu à eleição das *hipóteses (nucleares) de investigação* seguintes:

- Hipótese teórica

A inclusão da abordagem lexicoturológica no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de *Português* no 3.º Ciclo do Ensino Básico nacional contribui de modo relevante para o acesso à CCP do léxico inscrito nessa disciplina escolar;

- Hipótese praxeológica

O acesso à CCP do léxico inscrito na disciplina de *Português* no 3.º Ciclo do Ensino Básico nacional pode verificar-se pela inclusão da abordagem lexicoturológica no processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina escolar.<sup>27</sup>

Consequentemente, de modo a assegurar a sua sustentabilidade estratégica, o projeto da referida investigação científica procedeu à formulação das *questões (estruturais) de investigação* a seguir indicadas:

- No quadro do processo de ensino-aprendizagem do PLCM no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, as práticas didáticas de abordagem do léxico usualmente implantadas permitem ao *sujeito-aprendente*<sup>28</sup> aceder à CCP do referido léxico no âmbito dessa disciplina escolar, enquanto representação idiomático-cultural

---

(aprendente em situação educativa singular ou coletiva), *agente* (conjunto dos recursos quer humanos, com relevância para o *professor*, quer materiais, pedagógicos e didáticos), grupo-classe (conjunto que integra as categorias *sujeito* e *agente humano*), *tempo* (cronológico, psicológico, etc.) e espaço (físico, psicológico, etc.) (Legendre, 1988 [1993]; Galisson, 1990, 1994a). Os conceitos de *situação educativa* e *categorias educativas* constituintes correspondentes são objeto de abordagem mais precisa em termos nocionais e operatórios no quadro da situação contextual da *situação educativa* de referência deste estudo, mais especificamente no ponto 2.2. do Capítulo 2 do presente RE.

<sup>27</sup> No quadro do estudo objeto de reportação neste RE, a indicação quer de uma *hipótese teórica* (de índole percetivo-compreensiva), quer de uma *hipótese praxeológica* (de natureza experimental-construtivista) releva do princípio de *ecletismo paradigmático* de sustentação da investigação respetiva (v., infra, secção 2.1. do Capítulo 2).

<sup>28</sup> No quadro deste RE, os termos *sujeito-aluno* e *sujeito-aprendente*, quando grafados em itálico e cujas letras iniciais dos seus elementos lexicais compositivos adotam a forma minúscula, correspondem aos *conceitos abstratos* respetivos, enquanto os mesmos termos grafados com letra redonda, e cujas letras

plena da língua-cultura correspondente?

- No quadro do processo de ensino-aprendizagem do PLCM no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, a inclusão de práticas didáticas de ordem lexiculturológica permite ao *sujeito-aprendente* aceder e/ou consolidar o acesso à CCP do referido léxico inscrito nessa disciplina escolar, enquanto representação idiomático-cultural plena da língua-cultura correspondente?

Com o propósito de implantar marcos de referência estratégicos, o projeto da referida investigação científica procedeu à determinação dos *objetivos (centrais) de investigação* seguintes:

- Descrever as abordagens linguísticas, didáticas e/ou metodológicas eventuais de acesso à CCP do léxico presente, usual e dominantemente executadas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do PLCM no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo;
- Determinar a relevância quer essencial e teleológica, quer estrutural e funcional da inclusão e/ou de reforço da inclusão da abordagem lexiculturológica para o acesso à CCP do léxico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do PLCM no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo;
- Avaliar a relevância tanto essencial e teleológica como estrutural e funcional da abordagem lexiculturológica para o acesso à CCP do léxico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do PLCM no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo.

No plano do seu edifício textual, o presente RE, para lá de incluir este capítulo introdutório, que procede, por um lado, à contextualização científico-académica sumária da problemática do estudo, sublinhando a relevância científico-educacional da mesma, bem como da *investigação-ação* que suporta este mesmo estudo, e, por outro lado, à indicação dos objetivos e das questões de investigação acima referidos que configuram os propósitos estratégicos do estudo no seu conjunto, compreende

- um primeiro capítulo, no qual é apresentada uma revisão – mais seletiva do que exhaustiva – dos referenciais científicos, mormente de índole linguística, didática e didactológica – neste último caso, mais concretamente de ordem lexiculturológica –, que procuram assegurar o enquadramento, numa perspetiva diacrónica suscetível de

---

iniciais dos seus elementos lexicais compositivos adotam a forma maiúscula, correspondem aos *conceitos concretos* no quadro da situação educativa de referência do estudo em causa.

explicitar a emergência dos princípios e das orientações contemporâneas, da problemática da CCP do léxico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem das Línguas-Culturas em geral e do PLCM em particular,

- um segundo capítulo, no qual se procede à indicação e à explicitação fundamentada tanto dos princípios e das orientações de índole paradigmática e metodológica referentes à abordagem cognitivo-construtivista da problemática da CCP do léxico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem das Línguas-Culturas em geral e do PLCM em particular, no quadro operativo da investigação-ação, como o design e o roteiro dessa mesma investigação-ação, em função da caracterização do contexto da situação educativa de referência do estudo,
- um terceiro capítulo, no qual consta o relato (relativamente) detalhado da investigação-ação, apresentada e explicitada de modo fundamentado no capítulo anterior, cuja validação é função do tratamento e da análise dos dados decorrentes dos procedimentos de investigação didactológica executados, bem como da discussão dos resultados correspondentes referentes à problemática da inclusão da abordagem lexicocultural para o acesso à CCP do léxico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do PLCM no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo e,
- por fim, um capítulo de índole conclusiva – embora mais prospetivo do que projetivo – do estudo, no qual, para além de ser apresentada uma síntese da investigação-ação executada, em função dos referenciais científico-educacionais que a configuram, se procede à indicação e à explicitação quer dos contributos, quer das limitações do estudo em geral e da investigação correspondente em particular, por referência ao cumprimento dos objetivos respetivos e ao sentido das questões às perguntas de investigação, bem como à apresentação de propostas de desenvolvimento, consolidação e implantação potenciais do estudo, mais concretamente de propostas suscetíveis de contribuir para a instauração da inclusão da abordagem lexicocultural para o acesso à CCP do léxico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do PLCM no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo.





## CAPÍTULO 1

---

### A lexicultura na disciplina de Português: referenciais didactológica

O estudo, que informa o presente RE, ao adotar por problemática a inclusão da dimensão lexiculturológica no quadro do processo de ensino-aprendizagem do PLCM, no âmbito do Sistema Escolar português contemporâneo, e mais particularmente no 3.º Ciclo do Ensino Básico correspondente, posiciona-se no âmbito, num primeiro momento, do processo de evolução dos conceitos de *língua* e *cultura*, num segundo momento, no plano de construção do conceito de *língua-cultura* e, num terceiro momento, da emergência do conceito de *lexicultura* no quadro da Didactologia das Línguas-Culturas, cujos referenciais epistemológicos, educacionais e procedurais não podem deixar de ser objeto de apresentação e explicitação de carácter nocional correspondente, no espaço desta componente textual de enquadramento conceptual de índole disciplinar da problemática em causa.

#### 1.1. Da língua e da cultura à língua-cultura

No âmbito dos estudos de índole etnolinguística, mormente no decorrer da primeira metade do século XX, emerge a problemática da causalidade entre a *língua* e a *cultura*. Mais especificamente, procura-se então saber se é a *língua* que determina a *cultura* ou se essa determinação é de sentido inverso. No quadro dessa discussão, coexistem, nesse período, duas perspetivas de sentido contrário: uma ótica insiste no princípio de que a forma da *língua* é influenciada por um determinado estado da *cultura*, enquanto uma outra visão acentua a influência, embora não absoluta, da língua em modelar a experiência (Silva e Silva, 2006). Pese embora a coexistência dessas duas perspetivas, a constatação de que a *língua* e a *cultura* são fenómenos concomitantes, que se influenciam reciprocamente, tem conduzido à adoção do princípio de que a relevância das investigações sobre as correlações desses dois fenómenos deve prevalecer sobre a discussão do sentido da causalidade unidirecional que caracteriza a relação entre esses dois fenómenos, ótica essa que pode ser sintetizada nos termos seguintes:

Pour définir convenablement les relations entre langage et culture, il faut (...) exclure d'emblée deux hypothèses. L'une selon laquelle il ne pourrait y avoir aucune corrélation entre les deux ordres ; et l'hypothèse inverse d'une corrélation totale à tous les niveaux. Dans le premier cas, nous serions confrontés à l'image d'un esprit humain inarticulé et morcelé, divisé en compartiments et en étages entre lesquels toute communication est impossible, situation bien étrange et sans rapport avec ce qu'on constate dans d'autres domaines de la vie psychique. Mais si la correspondance entre la langue et la culture était absolue, les linguistes et les anthropologues s'en seraient déjà aperçu, et nous ne serions pas ici pour en discuter. Mon hypothèse de travail se réclame donc d'une position moyenne : certaines corrélations sont probablement décelables, entre certains aspects et à certains niveaux, et il s'agit pour nous de trouver quels sont ces aspects et où sont ces niveaux (Lévi-Strauss, 1958: 90-91<sup>29</sup>, citado por Silva e Silva, 2006: 18-19).

No prolongamento desta perspetiva, e no quadro da reflexão sobre as relações entre a *língua* e a *cultura*, a atenção têm-se centrado no estudo do léxico em geral e do *vocabulário* em particular<sup>30</sup>. A conclusão mais relevante desse estudo, que assume um carácter consensual, é o da existência do fenómeno de correlação entre o conteúdo do léxico e os interesses culturais de uma determinada sociedade, na medida em que é evidente que uma língua reflete a cultura no quadro da qual é o recurso verbal de comunicação<sup>31</sup> (Silva e Silva, 2006).

No quadro dessa ótica, considera-se, por conseguinte, que a dimensão da *língua* que melhor favorece a emergência de inferências relativas à *cultura* é o da semântica, porque «les référents impliqués dans la signification sont des événements non linguistiques, ce qui conduit à ce que le concept le plus significativement développé et appliqué, dans ce contexte, est celui de *champ sémantique*<sup>[32]</sup>» (Silva e Silva, 2006: 19). As duas hipóteses de base da etnografia semântica correspondem às conceções de que «l'esprit humain tend à classer les choses et que, par conséquent, il faut en plus, pour qu'elles soient communicables à l'intérieur d'une même culture, que ces classifications figurent dans la langue correspondante» (Silva e Silva, 2006: 19-20), sendo então «[u]n lexème (...) considéré comme l'étiquette d'une catégorie classificatoire et le vocabulaire relié à un

<sup>29</sup> V. LÉVI-STRAUSS, Claude (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

<sup>30</sup> Do ponto de vista terminológico, bem como no plano operativo correspondente, importa sublinhar que «[le] lexique [est] l'ensemble de tous les mots qui, à un moment donné, sont à la disposition du locuteur, alors que le vocabulaire est l'ensemble des mots effectivement employés par le locuteur dans tel acte de parole précis» (Peytard & Genouvrier, 1972: 181).

<sup>31</sup> O facto de que, por exemplo, «les populations arctiques n'ont pas de termes pour désigner les plantes tropicales (...), par contre, elles en possèdent plusieurs pour parler de la neige ou de l'animal qui constitue la base de leur alimentation. Le lien qui existe à ce niveau entre contenu lexical et contenu culturel ne prouve rien d'autre que le fait qu'une langue s'inscrive dans un contexte culturel» (Mailhot, 1969: 203, citado por Silva e Silva, 2006: 20 – v. MAILHOT, José (1969). *Les rapports entre la langue et la culture. Meta*, 14).

<sup>32</sup> No quadro da Linguística, o *campo semântico* é o «ensemble des traits de sens qui sous-tendent les associations notionnelles entre les unités lexicales ou termes formant un champ linguistique» (Legendre, 1993: 180).

*champ sémantique* déterminé, comme un ensemble de termes dont certains sont spécifiques et d'autres génériques» (Silva e Silva, 2006: 20). No quadro operativo da etnografia semântica,

[l]a phase la plus révélatrice (...) est celle de l'analyse componentielle qui est appliquée successivement à l'ensemble des termes de chaque niveau d'opposition de la taxonomie correspondante. Cette approche a pour but de découvrir quels sont les critères de regroupement et de différenciation appliqués par les groupes dans leurs classifications. Cette approche permet de dégager, par le biais d'une analyse de la structure sémantique de la langue, une façon particulière de voir l'univers dans une culture donnée qui, autrement, demeurerait implicite (Silva e Silva, 2006: 20).

A admissão desta perspectiva conduz à assunção de que «langue et culture sont deux modalités parallèles d'une activité fondamentale : je pense ici à cet être présent parmi nous, bien que nul n'ait songé à l'inviter à nos débats : l'esprit humain» (Lévi-Strauss, 1958: 81, citado por Silva e Silva, 2006: 20), sendo de sublinhar que «la culture possède une architecture similaire à celle du langage» e «[l'] un et l'autre s'édifient au moyen d'oppositions et de corrélations, autrement dit, de relations logiques» (Lévi-Strauss, 1958: 79, citado por Silva e Silva, 2006: 21).

No quadro dessas relações entre *língua* e cultura, impõe-se constatar, contudo, dois posicionamentos paradoxais: quer o da *unidade* e *pluralidade* de toda e qualquer língua e cultura, quer o da *reciprocidade* e *não reciprocidade* desses dois fenómenos. Mais especificamente, constata-se que, por um lado, «[i]l y a entre langue et culture une solidarité, mieux : une consubstantialité à laquelle il nous faut prêter attention si nous voulons comprendre certains enjeux (certaines promesses et certaines menaces) de l'époque contemporaine», embora «langue et culture s[oie]nt des réalités plurielles», ou seja, «[u]ne langue et une culture se partagent mais des personnes distinctes peuvent avoir des rapports différents à une même langue et à une même culture» (Augé, 1997: 1<sup>33</sup>, citado por Silva e Silva, 2006: 21) e, por outro lado, «[c]es pluralités internes à chacune d'entre elles sont en quelque sorte redoublées par celle qui caractérise leurs relations réciproques : ceux qui parlent une même langue peuvent avoir des cultures différentes ou appartenir à des cultures différentes» e «[i]nversement, le partage de certaines références culturelles n'implique pas de toute nécessité l'usage d'une même langue» (Augé, 1997: 1, citado por Silva e Silva, 2006: 21). Contudo, importa sublinhar que

[n]ous sentons bien néanmoins qu'aucune de ces deux dernières propositions n'est intégralement tenable : il y a toujours quelque chose de culturel dans le partage d'une même langue, toujours quelque chose de culturel à partager dans la même langue, et toujours une

---

<sup>33</sup> V. AUGÉ, Marc (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Flammarion.

dimension linguistique ou au moins verbale à des références culturelles communes, toujours quelques mots à échanger dans la même culture (Augé, 1997: 1, citado por Silva e Silva, 2006: 21-22).

No prolongamento desta perspectiva de inter-relação desses dois fenómenos humanos, importa sublinhar que «toute langue se place donc d'emblée sous le double signe de l'identité et de l'altérité: elle relativise l'une et l'autre en manifestant leur indissociabilité», até porque «[t]rès évidemment, la langue est l'instrument par excellence de la communication», na medida em que «[e]lle établit entre tous ceux qui la parlent un lien symbolique, au sens étymologique du terme» e que «mieux elle est parlée, plus elle permet à des locuteurs différents d'exprimer à la fois ce qui les distingue et ce qui les rapproche» (Augé, 1997: 3, citado por Silva e Silva, 2006: 22-23), ou seja,

ce double mouvement d'identification et de distinction peut passer par la simple reconnaissance sonore de la langue (...), par une reconnaissance syntaxique et au-delà nationale ou sociale (...) ou par une reconnaissance intellectuelle du message que je pense comprendre et auquel je vais répondre en faisant entendre d'abord que je l'ai compris, que j'en ai saisi les intentions et les subtilités, même si éventuellement je ne suis pas en entier accord avec lui (Augé, 1997: 3, citado por Silva e Silva, 2006: 23),

perspetiva à qual deve ser acrescentado o reconhecimento de que «si toute langue est traductible dans une autre, aucune traduction ne peut rendre compte de façon exhaustive de ce que toute langue garde de particulier et d'irréductible», constatação de pluralidade essa que «conduit à ce que la *langue* est homologue à la *culture*, puisque toute culture relève de ce va-et-vient entre identité et altérité, voire unité et diversité, d'ordre idiomatique propre de toutes les formes de vie humaine» (Silva e Silva, 2006: 23). No quadro alargado dessa perspetiva,

il n'est pas possible de définir les cultures comme des îlots irréductibles: s'il est vrai que chacun de ceux qui se trouve dans ces isolats y partage avec ses congénères des repères, des habitudes, une histoire..., soit une identité qui s'éprouve autant dans le partage d'une langue que dans les complicités correspondantes, la pluralité d'une même culture est aussi remarquable, dans la mesure où il n'est pas possible de déduire mécaniquement la *culture* de la *langue* ou la *langue* de la *culture* parce que ce qui émerge ce ne sont que des aspects, des versions ou des expressions de l'une et de l'autre (Silva e Silva, 2006: 23).

No âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas, a problemática da inter-relação da *língua* e da *cultura* é objeto de uma abordagem que, sem menosprezar as dimensões essenciais e estruturais da questão, privilegia as dimensões funcional e teleológica correspondente, constatando que a *língua* e a *cultura*, por serem duas realidades intimamente associadas, se encontram numa posição de indissociabilidade, na medida em que «[l]e jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre» (Galisson, 1986: 108), sendo a língua o canal

de transmissão da *cultura*, ou seja, a *língua* é o

véhicule ‘universel’ de la culture dans la mesure où par l’intermédiaire des signes que sont les mots, [elle] peut rendre compte (...) de tout ce qui les concerne, qu’il s’agisse de littérature, d’arts, de sciences... de mythes, de rites... ou de comportements (Galisson, 1991: 118).

Embora seja o veículo verbal da *cultura*, a *língua* também é tanto o produto da *cultura* – até porque «sous l’emprise de [celle-ci] elle évolue, s’enrichit et se crée comme en témoignent les néologismes qui servent à baptiser les nouveaux produits culturels, les nouvelles inventions et les nouvelles découvertes» (Silva, 2003: 132) – como produtora de *cultura*, «puisque c’est par son entremise, par l’échange, par la communication entre les individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font (s’affinent, s’équilibrent et se modélisent)» (Galisson, 1991: 119), perspectiva essa que, contudo, numa ótica comunicacional, não pode ignorar que

[les] relations entre le verbal et le non verbal ou le rôle du non verbal dans les relations interpersonnelles comme moyen de régulation font (...) l’objet de plusieurs recherches. Par ailleurs, on assiste ces derniers temps à un changement d’acteur/objet de recherche par rapport au passé. Aujourd’hui, l’accent est plutôt mis sur la réception et sur l’interaction, étant donné que les comportements suscitent des réactions, des émotions, des effets sur les autres (Ferrão Tavares, 1999: 155).

Numa perspetiva sintética (Figura 1<sup>34</sup>), da conceção didactológica do princípio de consubstancialidade da *língua* e da *cultura* resulta a construção de um objeto disciplinar de ordem sincrética, a *língua-cultura*, sendo o *hífen* (ou *traço de união*) o sinal gráfico representativo do carácter conceptual uno veiculado pelo termo correspondente.

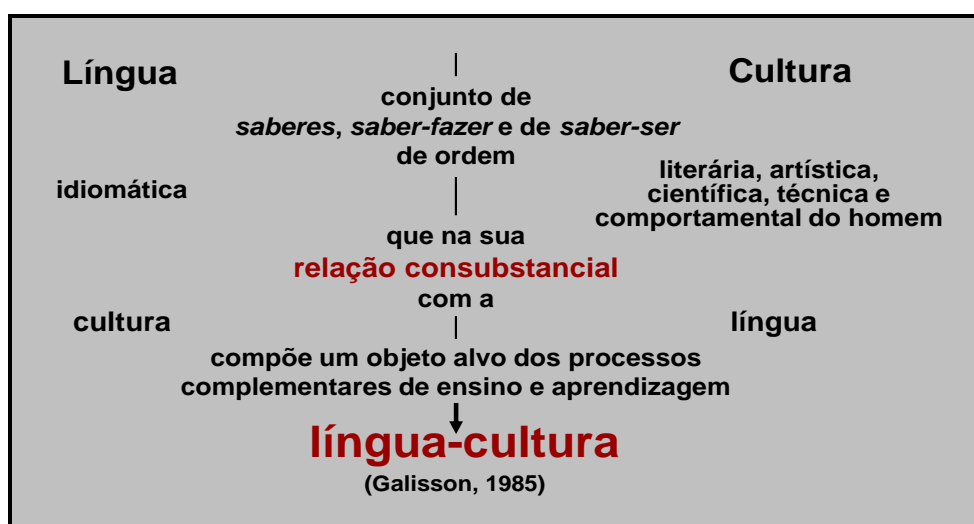


Figura 1 – Esquema verbal da construção componencial do conceito didactológico de *língua-cultura* (Silva & Silva e Silva, 2005 [2012] – adaptação)

<sup>34</sup> A figura aqui apresentada é uma reprodução adaptada – expressamente autorizada pelos seus autores, Doutor Jacques da Silva e Marlène da Silva e Silva – de uma sequência esquemática apresentada, no ano escolar de 2011/2012, no quadro da Unidade Curricular de Didática do Português I do Curso de Mestrado no qual se inscreve o presente RE.

Da configuração essencial da *língua-cultura*, enquanto conceito didactológico, resulta o imperativo de proceder a uma abordagem igualmente de carácter didactológico do conceito de *cultura*, mormente por referência às disciplinas escolares ditas de *língua-cultura*.

## 1.2. Da língua-cultura à lexicultura

O facto de a instituição escolar contemporânea ainda não ter consagrado, de modo extensivo e intensivo, uma abordagem essencial, estrutural, funcional e teleológica das «relations naturelles (de consubstantialité) qu'entretiennent entre elles la langue et la culture qui 'va avec'» (Galisson, 1995: 7), decorre da situação de essa instituição educacional consagrar a abordagem

qui date du temps où la culture, dite savante, traitait de littérature, d'arts, d'histoire, ... [qui] consiste (...) à isoler la culture et à tenir sur elle des discours empruntés (...) à l'anthropologie, l'ethnologie, la sociologie, ... (quand les modes de vie et de pensée, les rites sociaux, les comportements... font partie des attentes du public visé – ce qui est généralement le cas aujourd'hui (Galisson, 1995: 7),

enquanto, no quadro da conceção didactológica de *língua-cultura*, «au lieu d'isoler la culture de son milieu naturel, [on] cherche à préserver sa dynamique propre, à la saisir en circulation/dissolution dans le discours (ordinaire de préférence)» (Galisson, 1995: 7), na medida em que

[l]e principal intérêt de l'approche discursive, qui est intégrative, ou associative, par rapport à l'approche métadiscursive, qui est isolante ou dissociative, réside en ce qu'elle ne sépare pas les composantes nodales de la communication (la langue et la culture), et qu'elle intègre l'enseignement de l'une à l'enseignement de l'autre. L'approche, discursive – métadiscursive – de la culture est – associative (1) – dissociative (2). En (1), on parlera de langue-culture (langue + culture), en (2) de langue/culture (langue vs culture) (Galisson, 1995: 7).

No prolongamento da abordagem discursiva das componentes nucleares da comunicação – *língua* e *cultura* –, impõe-se distinguir dois polos conceptuais correspondentes à unidade terminológica *cultura*<sup>35</sup>, mais especificamente o da *cultura-visão*, «qui correspond, en gros, à la culture *savante*» e o da *cultura-ação*, «qui correspond

<sup>35</sup> No quadro do presente RE, não se procede à exploração da coexistência, evolução, distinção, etc. dos conceitos de *cultura* e *civilização* numa perspectiva didactológica (para uma abordagem mais detalhada da problemática correspondente, v. Silva e Silva, 2006). Contudo, tendo em consideração que o texto objeto de abordagem lexicoturológica prototípica, que informa este RE – mais especificamente as secções 3.2. e 3.3. correspondentes –, integra a obra literária dramática intitulada *Falar verdade a mentir* (1846), cujo autor português é Almeida Garrett (1799-1854), «um dos autores mais representativos do Romantismo em Portugal» (v. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/teatro/backstage.php?s=21&id=20>), segundo o qual «[o] teatro é um grande meio de civilização, mas não prospera onde a não há» (v. <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/autores/Paginas/PesquisaAutores10.aspx?AutorId=7072&Exce>

en gros, à la culture *courante*» (Galisson, 1999c: 105), pese embora o facto de a concepção didactológica procurar estabelecer uma relação de recíproca complementaridade entre esses dois polos conceptuais (Figura 2<sup>36</sup>).

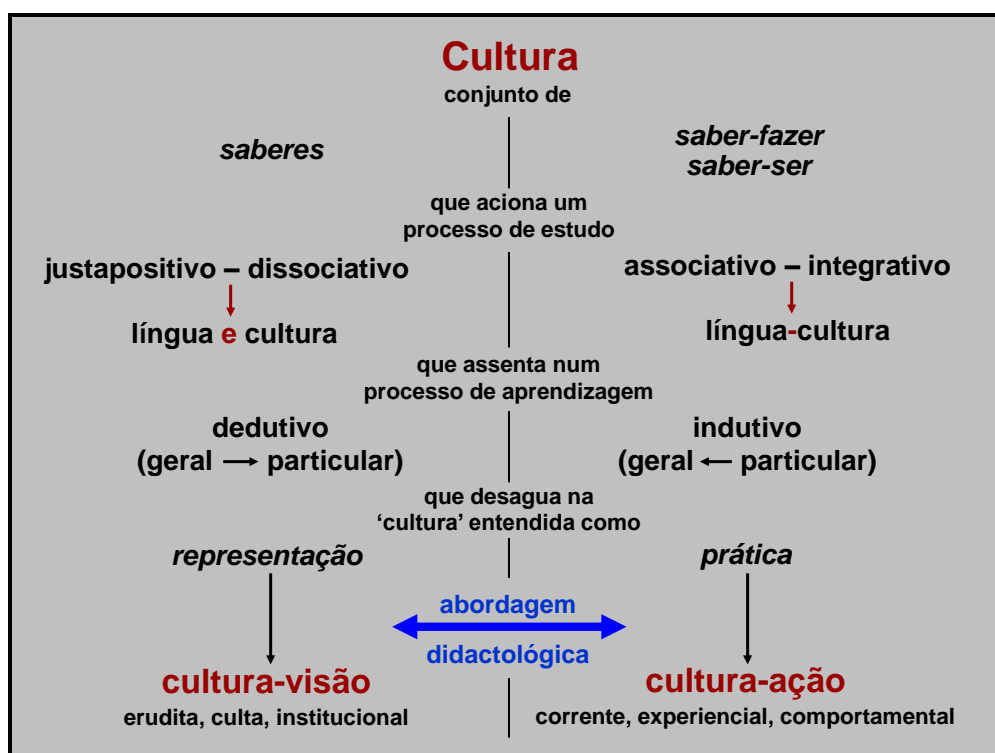


Figura 2 – Esquema verbal da configuração didactológica do conceito de *cultura*  
(Silva & Silva e Silva, 2005 [2012] – adaptação)

No quadro desta concepção didactológica, impõe-se explicitar quer o carácter dicotómico – de ordem mais analítico do que essencial –, quer o carácter de inter-relação e de recíproca complementaridade – mais funcional em termos sistémicos do que analítico – das componentes em causa, ou seja, se

- por um lado, a *cultura-visão*, que é «[j]usqu'à présent, la culture privilégiée par l'institution scolaire», é a «*culture savante*, telle que la décrivaient les spécialistes de nombreuses disciplines», isto é, «[u]ne culture fondée sur des discours cultivés (descriptifs et/ou explicatifs), construits à partir et sur d'autres discours (cultivés ou non)» (Galisson, 1999c: 488-489) e
- por outro lado, a *cultura-ação* apresenta como «matériau de base (...) le discours

rtoId=673&TituloObra=Um%20Auto%20de%20Gil%20Vicente), importa indicar que o termo *civilização* remete para a «perception d'une évolution ascendante des sociétés humaines et de l'humanité elle-même, par la diffusion grandissante des connaissances et la dissipation progressive des préjugés, par le développement de l'éducation, par l'avancée de la rationalité» (Beacco, 2000: 23) e «[c]ette certitude constitu[e] un leitmotiv de toute la pensée politique du XIX<sup>e</sup> siècle» (De Carlo, 1998: 18).

<sup>36</sup> V., supra, p. 24, nota de rodapé 30.

ordinaire, qui traite de tout, sauf de la culture qu'il véhicule (en contrebande, sans la déclarer, sans l'explicitier)» (Galisson, 1999a: 491),

por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura*, impõe-se então reconhecer que

[c]es deux démarches, opposées l'une à l'autre pour des raisons de prestige et de pouvoir, comme on oppose, pour les mêmes raisons, l'esprit au corps (le savant, avec l'esprit, c'est l'aristocratie ; le courant, avec le corps, c'est la roture), sont évidemment *complémentaires*, dans la mesure où, comme chacun sait, le corps et l'esprit ne peuvent fonctionner l'un sans l'autre (Galisson, 1999c: 108).

Por conseguinte, «la culture-vision demande aussi à être *vécue dans le concret* (à mobiliser du savoir-faire), à *transiter par le corps* ; c'est clair pour la poésie, qui a plutôt besoin d'être dite (...), pour le théâtre, qui se doit d'être mis en scène» e «la culture-action fabrique aussi (ou s'appuie aussi sur) de l'abstrait» (Galisson, 1999c: 108).

Embora o lexema *cultura* «se rapporte à l'héritage sociétal qui de génération en génération et par la transmission d'attitudes, d'actions face à la vie active de tous les jours, dont la charge notionnelle valorise les marques du patrimoine matériel et immatériel autochtone d'un ensemble social ou d'une communauté» (Silva e Silva, 2006: 32), no quadro do contexto mundial contemporâneo, as diversas culturas «ne sont pas des tous isolés ou étanches à analyser exclusivement dans leur spécificité une fois qu'il existe un phénomène de contamination plus au moins important entre toutes les sociétés» (Silva e Silva, 2006: 32). De forma mais explícita, importa sublinhar que

[L]a *mondialisation* introduit un rapprochement généralisé. Celui-ci ne concerne pas seulement les distances spatio-temporelles de notre vie actuelle. Il s'étend très au-delà vers les passés et vers les futurs. De ce fait, *les sociétés avec leurs cultures et leurs langues* commencent à pouvoir être étudiées comme des *totalités au moins partiellement interactives sur le très long terme*. Les langues sont au cœur de ces interactions et de ces interférences des hommes avec leurs environnements et des hommes entre eux. Potentiellement, chaque donnée culturelle est susceptible d'entrer en résonance avec toutes les autres. Sa possibilité d'y parvenir s'accroît considérablement dès lors qu'elle est incluse dans une langue qui la conserve (Demorgon, 2000: 143).

No âmbito do cruzamento das concepções didactológicas de *língua-cultura*, *cultura-visão* e *cultura-ação* em geral e da conjugação dessas concepções em particular, constata-se que, porque «il est par définition, à l'image du monde qu'il in-forme et qu'il désigne» (Galisson, 1991: 157)<sup>37</sup>, o léxico se constitui como o depósito de conteúdos culturais e, por conseguinte, os lexemas tornam-se os meios primeiros de que dispõe o indivíduo para

<sup>37</sup> No quadro dessa perspetiva, considera-se que «[p]ar in-former (attribuer forme), il faut comprendre : donner à voir le monde par le truchement des choses, des objets, des notions,... tels qu'ils sont définis (perçus) et désignés par les signes. Informer le monde (à travers une langue/culture), c'est donc le définir et le désigner ; c'est aussi, d'une certaine façon, rédiger son 'mode d'emploi'» (Galisson, 1991: 157).



operacionalizar a interação da língua e da cultura, na medida em que

[les mots] constituant (...) un passage obligé de toute réflexion sur le monde. Ils sont choisis comme interfaces entre les deux objets d'étude parce qu'ils relèvent statutairement de la langue, donc la représentent et que certains d'entre eux sont aussi de puissants accumulateurs de culture (Galisson, 1999c: 479).

Por conseguinte, numa perspetiva didactológica global, a multiplicidade conceptual do lexema *cultura* pode ser objeto de síntese nos termos seguintes:

La culture est le résidu dans le présent de l'activité humaine passée par l'intermédiaire de laquelle les êtres humains ont transformé la nature [culture-produit] pour suivre leurs propres buts et transmettre aux générations successives les artefacts accumulés en forme d'outils [culture-instrument], de rituels, croyances et manières de concevoir le monde en général [culture-comportement] (Atienza-Merino, 1998: 105).<sup>38</sup>

Contudo, no âmbito das disciplinas escolares ditas de língua-cultura, assim como das disciplinas didáticas correspondentes, constata-se que

les spécialistes de la culture parviennent difficilement à se dégager de l'emprise des spécialistes de la langue. Ainsi, redécouvrent-ils l'existence de deux significations : l'une 'conventionnelle', qui ouvre le champ à la description et à la définition lexicographique ; l'autre 'situationnelle', produit de la communication, et seule à être indexée à la fois sur l' 'usage' et sur l' 'emploi' (Galisson, 1995: 7)

e, porque «le descriptivisme rencontre l'infranchissable obstacle de la collecte et de l'exhaustivité à perte de vue», esses especialistas «accusent la description d'être dépassée, obsolète, inutile. Oubliant ainsi que les linguistes ont beaucoup critiqué les descriptions et encore plus les définitions, mais qu'ils ont toujours été de fidèles consultants, et parfois même de distingués auteurs de dictionnaires !» (Galisson, 1995: 7) e, pese embora o facto de «la description envisagée comme une fin en soi» não poder deixar de ser objeto de desaprovação no plano didactológico, essa descrição é «fort utile pour mettre un peu d'ordre dans le maquis des faits dénombrables, et avancer alors des hypothèses explicatives» (Galisson, 1995: 13).

Apesar da constatação de que o recurso aos dicionários constitui uma prática relevante para a aquisição de informação cultural, a perspetiva didactológica impõe que se considere que a definição léxico-semântica não é suficiente por si só para assegurar o acesso à significação implícita, cujo lexema é, se for caso disso, o suporte verbal, porque se é verdade que

---

<sup>38</sup> Importa sublinhar que, nos planos material e simbólico, a delimitação dessas concepções de *cultura* resulta da aplicação do critério de *função*: «– la *culture-comportement* qui permet l'observation du produit que les individus, seuls ou en groupe, obtiennent relativement aux objets culturels produits face à leurs actions ; – la *culture-produit* qui advient de l'action instrumentale individuelle ou non dans l'environnement fabriqué par l'homme ; – la *culture-instrument* qui englobe les objets culturels qui sont des outils qui se comportent de façon très diverses et qui sont à la base des comportements» (Bril & Lehalle, 1988, citados por Silva e Silva, 2006: 33).

[l]a culture ne s'acquiert pas sans un sérieux emmagasinement préalable de connaissances – lexicales, entre autres. (...) On peut (...) interpréter la culture comme l'émergence d'une propriété nouvelle qui dépasse le niveau proprement lexico-sémantique initial et parler non d'ensemble structuré de termes (...), mais de système terminologique cognitif (Gentilhomme, 1995: 25),

razão pela qual, «[p]armi les éléments hypothétiques constitutifs du système-culture» é incontornável refletir «sur les termes enveloppés dans leur aura cognitive (...) pour attirer l'attention sur le fait qu'elles ne relèvent pas exclusivement de la lexico-sémantique», na medida em que «[l]e terme-lexie ne constitue qu'un germe autour duquel pourra se cristalliser l'aura culturelle» (Gentilhomme, 1995: 25). Desta constatação decorre a emergência

[d'] un certain nombre de questions (...) comme : quelle est la 'dimension' minimale du système culturel ? À partir de quel stade d'acquisition des connaissances peut-on décentement parler de culture ? Sur quels critères objectifs se fonder pour déclarer qu'un système culturel est plus vaste qu'un autre ? Questions qui, néanmoins, se posent dans la pratique et sont sous-jacentes aux énoncés courants tels que : 'un tel manque de culture, de la culture la plus élémentaire' ; 'tel autre possède une haute culture' ; 'M. Dupont est plus cultivé que M. Durand', etc. (Gentilhomme, 1995: 25).

Nessa ótica, e tendo em consideração «qu'un système culturel lié à un individu doit, en principe, rester ouvert» e que, por conseguinte, «[l'] adage 'qui ne s'enrichit pas, s'appauvrit' est de circonstance», importa reconhecer que, por um lado, «toute culture doit être définie dans une durée (même réduite à une différentielle de temps)» e, por outro lado, «l'individu cultivé ne saurait se reposer exclusivement sur un acquis», motivo pelo qual «il doit rester capable de s'approprier des unités terminologiques cognitives, résultant de l'évolution des sciences, des techniques et des arts, capacité qui (...) fait partie intégrante de la culture» (Gentilhomme, 1995: 25-26).

A dimensão pragmática da comunicação, «c'est-à-dire l'étude des signes en situation entre les partenaires de la communication confrontés aux phénomènes d'énonciation (...)» e «[la] 'culture mobilisée et actualisée dans et par les mots dans tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture par elle-même', sont indissociables de l'acte d'apprentissage», razão pela qual «[n]e pas prendre en compte ces (...) composantes, c'est tout simplement désincarner la langue» (Pruvost, 1999: 404), até porque

[l]a langue et son vocabulaire, reflet de la culture environnante, ne nous sont pas en effet délivrés à l'état naturel par blocs définitoires exhaustifs, c'est par petites touches, dans le cadre d'allers et retours, par fragments, en fonction de l'occasion, de manière impressionniste, que les mots s'installent petit à petit avec tous leurs contextes, tous leurs usages et toutes leurs résonances, s'ancrant toujours davantage pour constituer des réseaux (Pruvost, 1999: 404).

Para o efeito, impõe-se «relancer la culture par le lexique et le lexique par la culture»

(Galisson, 1999c: 494), perspectiva didactológica essa que constitui o propósito da Lexiculturologia – enquanto ramo disciplinar da Didactologia das Línguas-Culturas – e cuja «spécificité est (...) de proposer *une entrée dans la culture par les mots*» e «d'intégrer culture et langue dans une approche qui ne les disjoigne pas, qui respecte leur intime *consubstantialité*» (Galisson, 1999b: 122), sendo o objeto correspondente a *lexicultura*, isto é, «la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même. Ce qui exclut les discours dans une autre langue que celle qui 'va avec' la culture en question» (Galisson, 1995: 6).

### 1.3. Da lexicultura à carga cultural partilhada do léxico

Para aceder à informação implícita suportada e veiculada por um lexema, a adoção do conceito de *lexicultura* determina que não é suficiente apreender o *sentido*<sup>39</sup> inscrito na sua definição lexicográfica, designadamente na sua configuração de índole dicionarística, na medida em que esse sentido corresponde apenas a um único aspeto da unidade lexical, ou seja, o que releva da norma e dos seus usos sintáticos.

Com efeito, a restrição à análise semântica do lexema não conduz à dissecação do seu conteúdo implícito, na medida em que, embora a referida análise e a definição respetiva forneçam, por exemplo, com precisão todos os *semas*, isto é, todas as unidades mínimas de significação que definem o lexema, impõe-se registar a ausência da informação que os utilizadores de uma mesma língua associam implicitamente a esse lexema, em particular no quadro da cultura comum correspondente.

Da apresentação da configuração abstrata de índole lexiculturológica do princípio de consubstancialidade da *língua* e da *cultura* em geral e do *léxico* e da *cultura* mais especificamente, impõe-se proceder, a título de exemplo, a uma abordagem em concreto correspondente.

Num artigo publicado, em 29 de dezembro de 2012, na secção desportiva, no jornal

---

<sup>39</sup> Tendo em consideração que «[a]ujourd'hui, on constate que la notion de sens est très difficile à situer et à définir par rapport à celle de 'signifié', 'signification', 'valeur', etc.», constata-se igualmente que, na atualidade, «la plupart des écoles linguistiques tentent d'intégrer le sens» (Galisson & Coste, 1976: 489-490) como resultado de uma «triple conceptualisation, référentielle, structurelle et situationnelle», o que implica que «le sens se construit dans des champs d'expériences qui correspondent aux divers domaines de la pratique sociale des individus d'une communauté linguistique donnée» (Charaudeau, 1992: 14). Por conseguinte, e no plano operativo do ensino-aprendizagem das línguas-culturas, por exemplo, o termo *significação*, «[d]e um modo geral, é considerado como equivalente de significado, de valor e, mais frequentemente, é utilizado como sinónimo de sentido» (Oliveira *et al.*, 2000: 441).

diário generalista português *i* (Figura 3), consta o título «Karpov e Kasparov. Atrás da cortina, dois rivais de ferro».



Figura 3 – Jornal *i* – 29/12/2012<sup>40</sup>

O texto do referido artigo apresenta um conjunto de informações explícitas sobre a relevância desses dois xadrezistas de renome mundial, bem como das suas competições<sup>41</sup>, referindo no último parágrafo correspondente o seguinte:

A rivalidade entre Karpov e Kasparov atraiu meio mundo para o universo do xadrez, não só pela qualidade dos dois jogadores, mas (como é de esperar), pelo que eles representavam. Karpov, o homem reservado, defensor do regime soviético e preferido do Kremlin versus Kasparov, falador, de origem judia e arménia, estrela de um anúncio no Ocidente. Como em tudo na vida, nada era a preto e branco: o sisudo Karpov chegou a falar a um jornal norte-americano, enquanto Kasparov era membro do Partido Comunista. Mas a rivalidade ficou gravada na história, já que os dois foram o símbolo das tensões internas que a URSS viveu na viragem da década, antes da sua queda (v. <http://www.ionline.pt/artigos/desporto/karpov-kasparov-atras-da-cortina-dois-rivais-ferro>).

Confrontado com o teor do texto do artigo – e sem menosprezar as informações contantes no último parágrafo respetivo acima transcrito –, o leitor, que tem por língua-cultura materna o português, apenas pode(rá) aceder à apreensão do sentido pleno do título do texto em causa, caso disponha da informação implícita associada aos lexemas *cortina* e *ferro*, mais concretamente ao termo *cortina de ferro*<sup>42</sup>, isto é, a

[p]olítica de isolamento lançada pela União Soviética depois da Segunda Guerra Mundial, durante

<sup>40</sup> V. <http://www.ionline.pt/artigos/desporto/karpov-kasparov-atras-da-cortina-dois-rivais-ferro>.

<sup>41</sup> V. informações mais detalhadas sobre esses dois xadrezistas em <http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/9509000>.

<sup>42</sup> No quadro de um inquérito de índole lexiculturológica – integrado nas Unidades Curriculares de Didática do Português I e II do Curso de Mestrado no âmbito do qual se inscreve o presente RE –, procedeu-se à testagem desta situação, através de uma consulta de carácter não formal e aleatório a um conjunto de 25 pessoas – com idades (compreendidas entre os 12 e 80 anos) e formações escolares diferenciadas (correspondentes ao último ano dos ciclos e/ou níveis de escolaridade do Sistema Escolar português regular), cujos resultados atestam o quadro situacional a seguir apresentado e explicitado.

a chamada *Guerra Fria*<sup>43]</sup> e que envolveu uma censura rígida e grandes restrições na deslocação de pessoas. A Cortina de Ferro funcionou como uma deliberada e decisiva barreira à comunicação e à troca livre de ideias entre a URSS e os seus estados-satélites e o resto do Mundo. Esta já fora utilizada anteriormente. A expressão ‘cortina de ferro’ tornou-se popular depois de Winston Churchill a ter usado num discurso em Fulton, Missouri, no dia 5 de março de 1946. Descrevendo a Europa do pós-guerra, afirmou: ‘De Stettin, no Báltico[,] a Trieste, no Adriático, caiu uma *cortina de ferro* sobre o continente’. Esta cortina de isolamento e separação mundial só foi descerrada entre 1989 e 1991 quando caíram os governos comunistas da Europa de Leste e da URSS. Um termo análogo, ‘cortina de bambu’, é também utilizado para referir a barreira ideológica e militar entre a China comunista e outros países (v. Infopédia [em linha] 2003-2014 – [http://www.infopedia.pt/\\$cortina-de-ferro](http://www.infopedia.pt/$cortina-de-ferro)).

De facto, tendo em consideração que a leitura de um artigo jornalístico de carácter diário e generalista não pressupõe, no quadro da vida quotidiana, que o leitor proceda à consulta de dicionários ditos de língua ou enciclopédicos<sup>44</sup>, o leitor do texto do artigo acima referido apenas pode(rá) aceder, *hic et nunc* por referência ao ato usual de leitura correspondente – nas suas dimensões de tempo e espaço – do texto indicado, caso os lexemas *cortina* e *ferro* sejam objeto de um processo de evocação da informação histórico-cultural implícita respetiva – que releva da categoria didactológica da *cultura-visão* – no plano discursivo generalista do artigo em causa, evocação essa que se inscreve numa perspetiva acional da comunicação verbal – e que, por conseguinte, integra a categoria didactológica da *cultura-ação* –, situação conjugada essa que corresponde aos propósitos «de l’ardente obligation de réconcilier les langues et les cultures» (Galisson, 1998: 272) e de «réconcilier la culture-vision et la culture-action, [ce qui] revient (...) à réconcilier l’esprit et le corps, la rationalité et la sensibilité, le cerveau gauche et le cerveau droit, à travailler, dans le long terme, au remembrement de l’homme éclaté» (Galisson, 1998: 285).

Pese embora o facto de a problemática lexicultural de inscrever prioritariamente na dimensão verbal – quer oral, quer escrita – da comunicação humana, impõe-se reconhecer que, no quadro da *comunicação multimodal*<sup>45</sup> contemporânea, o modo verbal é objeto de associação, nomeadamente na vida quotidiana mais generalizada em termos de vivência

---

<sup>43</sup> V. <http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/9602900>.

<sup>44</sup> Pará lá da referência de ordem enciclopédica anteriormente indicada e, pese embora o facto de o *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora – institucionalmente considerado o mais referenciado em Portugal – apresentar, mormente na sua versão em linha, o registo «Cortina de Ferro» como sendo a «separação política e militar que, na Europa, opôs os países comunistas aos países não comunistas» (v. Infopédia [em linha], 2003-2014 – v. <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/cortina>), se bem que no artigo dicionarístico relativo ao lexema *ferro* não conste qualquer referência ao termo em causa (v. Infopédia [em linha], 2003-2014 – <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/ferro>), não é expectável que o leitor de certo modo inadvertido proceda à consulta dessa informação dicionarística, até porque pode(rá) não associar os lexemas *cortina* e *ferro*, objeto de registo singular e apartado no título do referido artigo, ao termo *cortina de ferro*.

<sup>45</sup> No quadro do domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação, a «communication est dite multimodale si elle fait intervenir plusieurs modes de communications dans les échanges d’information»

societal, a outros modos de comunicação.

No quadro da Educação, a noção de *comunicação multimodal*, apesar de ser objeto de remissão ao conceito que releva das Tecnologias da Informação e Comunicação, inclui a perspetiva de que «le langage n'est qu'un des modes (...) apparaissant en classe» e o «‘mode action’ est une composante fondamentale de la classe», na medida em que «la gestuelle, la désignation d'objet, les mouvements du corps dans la classe, y compris le positionnement de l'individu, enseignant ou élève, par rapport aux autres participants, font l'objet d'une étude précise, au même titre que les éléments langagiers, les schémas, etc.», razão pela qual «[l]a communication multimodale est donc au cœur des processus d'enseignement et d'apprentissage et devrait faire l'objet d'une recherche didactique» (Chanier & Vetter, 2006: 65).

No âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas em geral e da Didática do Português em particular, o conceito de *multimodalidade* pode ser entendido como a «passagem de um suporte para outro», passagem essa que exige «que se introduzam mudanças nos formatos, que se façam ‘declinações’ dos mesmos conteúdos em outros formatos, mudanças nas linguagens, quer dizer que se adoptem formas de mediação» (Ferrão Tavares, 2007: 120). Numa perspetiva quer didactológica, quer didática, «[p]ode considerar-se a multimodalidade sob o prisma da construção de materiais pedagógicos ou da adopção de práticas pedagógicas por parte do professor, ou sob o prisma da recepção», situação esta que conduz à conceção de que «o conceito de multimodalidade implica a adopção de diferentes estratégias, a mobilização de diferentes operações cognitivas e comunicativas e o desenvolvimento de estilos de aprendizagem diversificados» (Ferrão Tavares, 2007: 120)<sup>46</sup>.

No quadro da abordagem da problemática da lexicultura, e por referência ao propósito central do estudo aqui em causa, importa sublinhar que um *documento multimodal*

---

(Bellick & Teil, 1992: s.p.); nesse enquadramento epistemológico, o termo *modo (de comunicação)* «fait référence aux cinq sens de l'être humain : le toucher, l'ouïe, la vue, l'odorat, le goût (réception d'information), et aux différents moyens d'expression humains : le geste, la parole (émission d'information)» e «défini la nature des informations servant pour la communication (mode visuel, mode sonore, mode gestuel, etc.)», enquanto o termo *modalidade (de comunicação)* «est une forme concrète particulière d'un mode de communication», ou seja, por exemplo, «le bruit, la musique, la parole sont des modalités du mode sonore» (Bellick & Teil, 1992: s.p.).

<sup>46</sup> Para aceder a uma informação mais detalhada sobre esta questão, v. FERRÃO TAVARES, Clara, SILVA, Jacques & SILVA E SILVA, Marlène (2012). «L'approche actionnelle dans la formation des enseignants de langues-cultures : littératie(s) multimodale(s)». Colloque FICEL – DILTEC : Formation et professionnalisation des enseignants de langues – Évolution des contextes, des besoins et des dispositifs (122-136). Paris: Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III ([http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel\\_1352801933562.pdf](http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf)).

se diferencia de um *documento monomodal* «par le fait qu'il combine un ou plusieurs modes d'expression» e «selon le support sur lequel il a été conçu, il peut prendre une forme linéaire (ex : bande-dessinée sur papier) ou non linéaire (ex : texte sur le web contenant de hyperliens)», razão pela qual «[c]ette caractéristique fondamentale explique le fait que le document multimodal couvre un ensemble très large de modes d'expression combinés pouvant s'exprimer à la fois sur papier, mais aussi sur différents appareils électroniques» (Lebrun & Lacelle, 2012: 83). Tendo em consideração esse enquadramento semiótico alargado, impõe-se distinguir o *documento não multimédia (ou não mediático)*<sup>47</sup> *multimodal* do *documento multimédia (ou mediático) multimodal*<sup>48</sup>, até porque «[o]n utilise depuis des décennies, et sans qu'ils en portent le nom, des documents multimodaux en classe», por exemplo, «la bande dessinée, qui constitu[e une] des formes classiques de multimodalité» (Lebrun & Lacelle, 2012: 82), perspectiva essa que inscreve a banda desenhada na categoria de documento multimodal de índole não multimédia (ou não mediático), enquanto, por um lado, «en informatique, un média peut également être un support (vidéodisque, CD-ROM...), mais actuellement, par extension, il désigne le dispositif physique qui acquiert ou qui diffuse l'information : un écran vidéo, un système de synthèse de parole...» e, por outro lado «un système informatique multimédia est un système capable d'acquérir et/ou de restituer, par l'intermédiaire des médias, des informations de natures et/ou de formes différentes (parole, musique, image vidéo, etc.)» (Bellick & Teil, 1992: s.p.).

Tomando por exemplo, um cartoon publicado num jornal semanário português (Figura 4 – ver página seguinte), enquanto documento multimodal de índole não multimédia, observa-se que o modo verbal escrito – no qual se inscreve em termos privilegiados a dimensão lexicultural da língua-cultura – se encontra associado a modos não verbais de comunicação, situação complexa essa que conduz a constatar que o leitor desse cartoon apenas pode(rá) aceder à apreensão do sentido pleno não apenas do modo verbal, na sua modalidade de *escrita*, mas também dos modos não verbais (tais como, no

<sup>47</sup> Neste quadro terminológico, o adjetivo *mediático* corresponde à noção dicionarística «que diz respeito aos meios de comunicação audiovisuais» (v. <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/mediatico>).

<sup>48</sup> No quadro do presente RE, não se procede à abordagem da problemática do *documento multimédia multimodal*, na medida em que o mesmo não foi objeto de consideração no quadro da prática de ensino de índole episódica do Professor Estagiário, em função das disposições implantadas nesse sentido pela prática de ensino institucionalmente englobante correspondente, pese embora o facto de a problemática do estudo aqui em causa ter sido objeto de abordagem no âmbito de um processo de leitura integral de um texto dramático, cuja representação teatral se encontra registada em diversos suportes multimédia e/ou multimédia digitais, mas cujas configurações respetivas não foram entendidas como sendo relevantes em termos educacionais por parte das orientações da prática de ensino englobante acima indicada.

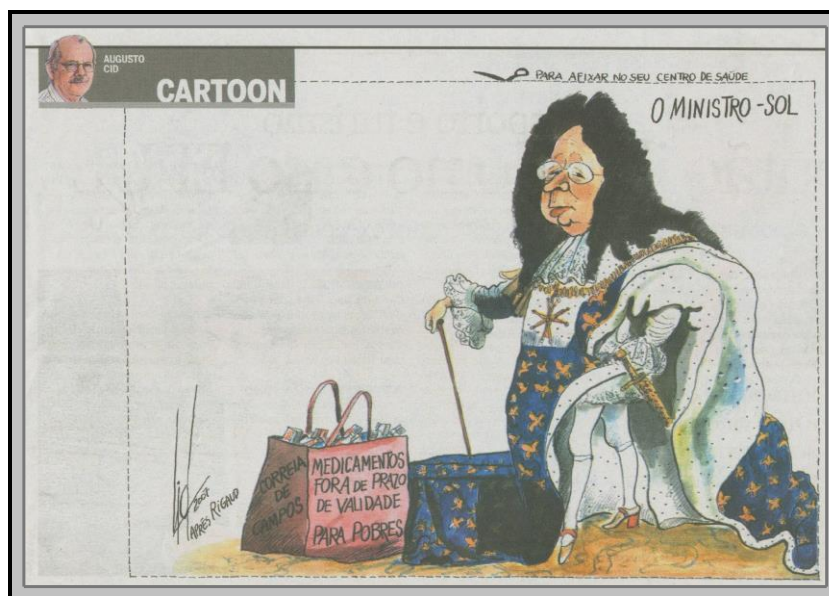


Figura 4 – Jornal SOL – 07/07/2007 – Cartoon de Augusto Cid – p. 61

caso presente, o *desenho*, o *ícone* e a *cromática*) e das modalidades correspondentes (nesta circunstância, o *retrato*, a *metáfora* e as *cores*, respetivamente) do texto<sup>49</sup> em causa, caso disponha da informação implícita associada não somente aos sinais linguísticos e não linguísticos em termos singulares, mas igualmente à combinação e à imbricação<sup>50</sup> desses sinais<sup>51</sup>, isto é, quer a evocação não linguística de índole caricatural do retrato de corpo inteiro intitulado *Louis XIV, roi de France* – da autoria do pintor francês Hyacinthe Rigaud (1659-1743) – (Figura 5 – ver página seguinte), que reproduz a imagem desse «[m]onarca francês que reinou entre 1643 e 1715» e «[c]ontinua a ser o símbolo da monarquia absoluta do período clássico, para além de ter ficado conhecido na História como ‘o Rei Sol’», tendo feito «trunfar definitivamente o absolutismo monárquico em França», ou seja, «só

<sup>49</sup> Por referência ao documento multimodal de índole não multimédia em causa, o termo *texto* deve ser entendido como designação do conceito semiótico correspondente, isto é, «[r]eprésentation matérielle s’offrant à la perception du lecteur, et qui fournit des données à partir desquelles il pourra constituer un sens, grâce à une suite d’opération mentales» (Legendre, 1988 [1993: 1356]).

<sup>50</sup> Da comparação das Figuras 3 (v., supra, p. 34) e 4 (v., supra, p. 38), e numa perspetiva multimodal, verifica-se que, pelo seu carácter meramente justapositivo, a componente não verbal do primeiro caso, isto é, a representação fotográfica dos dois xadrezistas em situação de jogo não assegura qualquer tipo de coerência e/ou coesão de índole textual e/ou discursiva no plano textual do artigo, nas suas dimensões quer semiótica, quer linguística, sendo, por conseguinte, absolutamente dispensável no plano teleológico da comunicação correspondente, enquanto o *texto* – no sentido semiótico do termo – do cartoon não pode dispensar nem a copresença dos diversos modos de comunicação (e das modalidades respetivas) convocados, nem a inter-relação dos referidos modos de comunicação (e das suas modalidades), na medida em que a ausência essencial, estrutural e funcional desses modos comunicação (e das modalidades correspondentes) não permitiria que esses materiais constituíssem um texto coerente e coeso, nomeadamente no sentido semiótico do termo; acresce que, no segundo caso, a omissão eventual dos modos de comunicação (e das suas modalidades), embora não procedesse à aniquilação do sentido do texto verbal do cartoon, em muito diminuiria o alcance humorístico e/ou sarcástico do mesmo.

<sup>51</sup> V., supra, p. 34, nota de rodapé 42.



ele reinava e administrava», poder esse que «não era apenas absoluto em si mesmo, [mas] era também absoluto em todos os domínios da governação pública» (v. Infopédia [em linha] 2003-2014 – <http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/9402600>), quer o facto de o termo *Ministro-Sol* ser um *palimpsesto verbo-cultural* do termo francês *Roi-Soleil*, isto é, o termo de cognominação do referido rei francês, na medida em que «[l'] emblème du soleil choisi par Louis XIV illustre sa puissance : c'est le soleil qui dicte au cosmos (au monde) ses règles» (<http://www.chateauversailles.fr/resources/pdf/fr/handicap/brochure-aide-visite.pdf>)<sup>52</sup>.



**Figura 5 – Retrato Louis XIV, roi de France (1701) – Hyacinthe Rigaud**

Confrontado com o teor do cartoon, e mesmo não procedendo à convocação da informação de índole histórica nele latente – que releva da categoria didactológica *cultura-visão* –, o leitor, que tem por língua-cultura materna o português, até pode(rá) aceder ao sentido de certo modo de superfície do texto correspondente, na medida em que a noção icónica de *rei*, mormente por referência a séculos passados, convoca a noções culturais (*lato sensu*) de *poder* e/ou de *chefe todo-poderoso*, noções essas que são objeto de alusão à

---

<sup>52</sup> No domínio lexiculturológico, «[les palimpsestes verbo-culturels] (...) renvoient au parchemin dont le texte initial a été effacé, puis remplacé par un autre et se présentent sous la forme d'un énoncé complet, ou d'un fragment d'énoncé, qui fait surépaisseur par rapport à l'énoncé ordinaire. Cette surépaisseur (voilée) est le produit du chevauchement d'un sous-énoncé lexicalisé et d'un sur-énoncé résultant de la délexicalisation du sous-énoncé de base. C'est le télescopage de signes porteurs de connaissances sociales partagées par le plus grand nombre, qui crédite les palimpsestes verbaux de leur dimension culturelle (...) et de leur capacité à dire plus, en peu de mots, à mettre en branle un mécanisme d'échos, lequel tient lieu de caisse de résonance, d'amplificateur sémantico-pragmatique et provoque un véritable 'dérèglement des sens'» (Galisson, 1999a: 484).

expressão *quero, posso e mando*, que se encontra gravada no reportório experiencial extradiscursivo e discursivo correspondente, sendo de sublinhar que estas últimas informações implícitas se situam no plano da categoria didactológica da *cultura-ação*.

Contudo, impõe-se sublinhar que a crítica veiculada no cartoon acima indicado – ou seja, a de que, na perspetiva do cartoonista seu autor, o Ministro da Saúde do Governo nacional português de então se encontrava a exercer a respetiva função de forma fortemente discricionária e, por conseguinte, de certo modo em termos de livre-arbítrio – só pode(rá) ser plenamente apreendido, nos planos extensivo e intensivo – caso o leitor respetivo proceda ao estabelecimento de uma inter-relação das alusões culturais de índole extradiscursivas e discursivas suportadas pelo cartoon.

No âmbito de uma situação de carácter mais propriamente escolar, designadamente na sua dimensão disciplinar, mais concretamente no quadro da disciplina escolar de PLCM, e tendo em consideração o impacto societal (*lato sensu*) institucionalmente conferido – pelo menos em termos declarativos – à língua-cultura em causa em contexto endolinguístico e endocultural, apesar de o dispositivo programático do 8.º ano de escolaridade do Sistema Escolar português – ano de escolaridade esse que corresponde ao nível estrutural sistémico de referência do estudo que informa o presente RE – incluir o estudo do *texto literário* em geral e, no quadro deste conjunto categorial, o *texto poético* mais especificamente, constata-se, por exemplo, o facto de a abordagem do *soneto* considerar o ensino e a aprendizagem das características formais (estrofação, rima e métrica) dessa composição poética, mas omitir a exploração da expressão de índole paremiológica *pior a emenda que o soneto*. Pese embora o facto de a referida expressão, que veicula a ideia de que «quando alguém, pretendendo corrigir alguma coisa, cai em maior erro» (v. Infopédia [em linha] 2003-2014 – <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/soneto>), ser de uso não apenas corrente e generalizado, mas também apropriado às circunstâncias plurais nas quais é objeto de atualização, mormente por pessoas escolarizadas e não escolarizadas<sup>53</sup>, em função da referência programática relativa à disciplina de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico nacional que declara que

---

<sup>53</sup> Esta asseveração assenta num inquérito de índole lexicoculturológica – integrado nas Unidades Curriculares de Didática do Português I e II do Curso de Mestrado no âmbito do qual se inscreve o presente RE –, que procedeu à testagem da situação em causa, através de uma consulta de carácter não formal e aleatório tanto a um conjunto de 25 pessoas – com idades (compreendidas entre os 12 e 80 anos) e formações escolares diferenciadas (correspondentes ao último ano dos ciclos e/ou níveis de escolaridade do Sistema Escolar português regular) como a um conjunto de 10 pessoas – com idades superiores a 70 anos – que nunca passaram por qualquer processo de escolarização.

[o] ensino do Português implica a necessidade de conduzir os alunos a um uso reflexivo da linguagem, em que não se limitem apenas a utilizá-la em situações concretas, mas em que possam igualmente construir um conhecimento sobre a língua e sobre os modos como as opiniões, os valores e os saberes são veiculados nos discursos orais e escritos (ME, 2009: 112-113),

não se regista nos manuais escolares de referência correspondentes qualquer abordagem de índole lexiculturológica da expressão de índole paremiológica acima indicada, de modo a ser possível aceder à informação cultural indicativa quer da essência e das circunstâncias da sua emergência, quer do seu sentido original, na medida em que, na atualidade, a essa expressão são atribuídos sentidos se não divergentes, pelo menos relativamente diferenciados em termos de nuance, nomeadamente pelo facto de ser atualizada no quadro da abordagem de assuntos que se inscrevem nos mais variados domínios da atividade humana<sup>54</sup>.

Ainda no âmbito de uma situação de carácter mais propriamente escolar, mormente no quadro da disciplina escolar de PLCM, para lá de se verificar a omissão da abordagem lexicultural de ordem tanto intralinguística como intracultural – tal como exemplificado no caso da expressão de índole paremiológica acima apresentada – constata-se igualmente a ausência da abordagem homóloga se não interlinguística, pelo menos intercultural, na medida em que os referenciais programáticos consideram o acesso e a exploração de temas e/ou assuntos que não exclusivamente nacionais inscritos em textos, estes últimos entendidos como objetos semióticos e/ou linguísticos.

A título de exemplo, no *manual escolar* da disciplina de Português, que de acordo com os dados facultados pelo serviço ministerial para o efeito competente, foi objeto de eleição pela maioria dos estabelecimentos de ensino público nacional para o 8.º ano de escolaridade<sup>55</sup>, para o ano escolar de 2013/2014 – ano de referência do estudo aqui em causa –, no quadro da abordagem do *texto não literário*, mais especificamente de um texto de *crítica de cinema* – cujo modo e a modalidade de expressão dominantes são o verbal e a escrita, respetivamente – sobre a adaptação cinematográfica de um dos álbuns da banda desenhada cujo título é o nome do seu personagem protagonista – *Tintim*<sup>56</sup> –, relativamente a um exercício de validação ou infirmação da afirmação de que «[o]s tintinófilos pertencem todos à mesma faixa etária», cujo sentido é falso e, por conseguinte, deve ser

---

<sup>54</sup> Para obter informações mais detalhadas sobre o assunto, mormente a existência dos diversos referenciais correspondentes, v. <http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=7057>.

<sup>55</sup> O *manual escolar* em causa é o seguinte: Paiva, A. M., Barroso de Almeida, G., Jorge, N. & Gonçalves Junqueira, S. (2012). *(Para)Textos – Língua Portuguesa 8.º Ano*. Porto: Porto Editora.

<sup>56</sup> V. <http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/12838300?termo=tintim> e <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/tintin-uma-segunda-vida--295890>.

objeto de correção através de um argumento constante no documento multimédia multimodal sobre o qual se exercem as atividades de *pré-leitura*<sup>57</sup> correspondentes, na secção denominada *Guia do Professor*, é fornecida não apenas a indicação de que essa afirmação é falsa, mas também, para efeitos de correção e fundamentação respetiva, a informação, apresentada entre parêntesis, bem como no modo verbal e na modalidade escrita de expressão, de que «[h]á tintinófilos dos 7 aos 77 anos», sendo que no referido documento multimédia multimodal se afirma, no modo verbal e na modalidade oral, que «sabemos que os tintinfólios são dos 7 ao 77 anos», não se registando, porém, nem a indicação de uma explicação justificativa desse argumento, nem a exploração de índole lexiculturológica dessa referência etária dos denominados tintinófilos.

Pese embora o facto de não existir uma explicação comprovada do sentido do slogan – «Le journal des jeunes de 7 à 77 ans» – do magazine ilustrado semanal *Tintin*<sup>58</sup>, de um modo bastante generalizado, considera-se que «l’expression ‘pour les jeunes de 7 à 77 ans’ est à prendre (...) non pas comme signe d’universalité, mais plutôt comme indication de *continuité*, les lecteurs d’hier continuant à lire (et relire) les mêmes livres aujourd’hui» (Guilbert, 2011: s.p.), perspetiva essa que não é objeto de abordagem didática no quadro do documento didactográfico acima indicado.

Confrontado com o referido exercício inscrito no manual escolar em causa, o leitor-aprendente não se encontra(rá) impedido de responder corretamente à questão em causa, contudo, o argumento que deve(rá) apresentar resulta(rá) da reportação de uma informação (verbal oral) constante no documento multimédia multimodal, não sendo possível, porém, verificar se esse leitor-aprendente se encontra(rá) na posição de respondente esclarecido em termos culturais, neste caso, em termos interculturais, na medida em que a informação cultural implícita correspondente releva de uma situação de língua-cultura estrangeira, ou seja, do francês língua-cultura da Bélgica, que posteriormente emigrou para outras línguas-culturas, mormente para o português de Portugal.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> V. «Turismo: Viajar à boleia de Tintin», título do documento, cujo texto de apresentação indica que «[p]ara todos os que cresceram com as histórias de Tintin e que sonharam ir aos sítios por onde o herói se aventurava, o sonho é agora possível de concretizar. Uma agência de viagens portuguesa vai organizar ‘férias ao estilo de Tintin’» (<http://cinema.sapo.pt/atualidade/entrevistas/turismo-viajar-a-boleia-de-tintin>).

<sup>58</sup> Embora o número inaugural (edição belga) do magazine date de 26 de setembro de 1946, o slogan respetivo apenas emergiu – na sua formulação primeira: «Tintin est le journal de tous les jeunes de 7 à 77 ans» – em 3 de abril de 1947, tendo passado a constar na capa do magazine a partir do número 42, de 19 de outubro de 1950 (<http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Tintin/146848>).

<sup>59</sup> A validação desta perspetiva decorre dos resultados de um inquérito de índole lexiculturológica – integrado nas Unidades Curriculares de Didática do Português I e II do Curso de Mestrado no âmbito do

Acresce que o caso lexicultural – isto é, o recurso à expressão «dos 7 aos 77 anos» – em causa tem extravasado a situação circunstancial escolar acima indicada. Por exemplo, num texto de apresentação do livro *A Maior Flor do Mundo* de José Saramago, encontra-se o registo seguinte: «Sabia que José Saramago tinha escrito um livro para crianças (dos 7 aos 77, como costuma dizer-se, porque estes livros, se bem que recomendados para os mais novos, não têm, por assim dizer, ‘limites de idade’)?»<sup>60</sup>, sendo o sentido atribuído à expressão, neste caso, diferente da referenciada – de modo generalizado –, no âmbito dos estudos científicos sobre a banda desenhada. Outro exemplo: em outubro de 2008, o então Primeiro-Ministro português, José Sócrates, ao promover o computador *Magalhães*<sup>61</sup>, afirmou, nessa ocasião que o mesmo era uma «espécie de Tintim: para ser usado desde os sete aos 77 anos»<sup>62</sup>, declaração essa que já tinha sido objeto de uma sua referência anterior, em julho de 2008, quando afirmara que o *Magalhães* «[n]o fundo, é um computador para as crianças e para todos, é para ser utilizado dos sete aos 77 anos»<sup>63</sup>, tendo essa afirmação suscitado à época a emergência de um cartoon de António Valério (Figura 6<sup>64</sup>, objeto de



Figura 6 – *Anterozóide* – 31/07/2008 – Cartoon de António Valério / *Tintin* n.º 42 – 19/10/1950

qual se inscreve o presente RE –, que procedeu à testagem da situação em causa, através de uma consulta de carácter não formal e aleatório tanto a um conjunto de 25 pessoas – com idades (compreendidas entre os 12 e 80 anos) e formações escolares diferenciadas (correspondentes ao último ano dos ciclos e/ou níveis de escolaridade do Sistema Escolar português regular) como a um conjunto mais específico de 10 jovens, então alunos do 8.º ano de escolaridade de estabelecimentos públicos e privados do Sistema de Ensino regular nacional.

<sup>60</sup> V. [http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id\\_news=713540](http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=713540) (1 de julho de 2014).

<sup>61</sup> V. <http://www.microsoft.com/portugal/presspass/Comunicados.aspx?id=233>.

<sup>62</sup> V. <http://www.publico.pt/politica/noticia/socrates-promove-magalhaes-na-cimeira-iberoamericana-1348176>.

<sup>63</sup> V. <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=26975&op=all>.

<sup>64</sup> V. <http://antero.wordpress.com/2008/07/31/ai-os-meus-tintins/>.

comparação com a capa do número 42 do magazine *Tintin*, na qual consta pela primeira vez a expressão em causa). Tendo em consideração o quadro acima descrito, constata-se que a expressão «dos 7 aos 77 anos» é, no plano da sua emergência original, uma produção discursiva que se inscreve na categoria didactológica *cultura-ação*, enquanto a sua atualização nas situações posteriores acima referidas, embora também para efeitos de comunicação associada a contextos de *cultura-ação*, corresponde à convocação de uma informação que releva da *cultura-visão*, constituindo, por conseguinte, mais um exemplo de (re)conciliação das dimensões ditas de *cultura-visão* e *cultura-ação* no quadro da conceção lexicocultural da língua-cultura, designadamente, nos casos acima indicados, de ordem de índole intercultural.

Relativamente ao cruzamento de informações que se enquadram nas categorias didactológicas de *cultura-visão* e *cultura-ação*, mais especificamente nos domínios da literatura e da política, é possível indicar, sempre a título de exemplo e, no caso a seguir apresentado, por referência ao tempo de conceção e produção do estudo que informa o presente RE, uma situação *in fieri* (Figura 7).



**Figura 7 – Cartaz cinematográfico português da adaptação fílmica da obra *Ensaio sobre a Cegueira* (1999) de José Saramago<sup>65</sup> / Palimpsesto verbo-cultural de carácter político do cartaz cinematográfico<sup>66</sup>**

Num blogue português<sup>67</sup>, as ações do XIX Governo Constitucional português – que iniciou funções em julho de 2011 e cujo mandato é de quatro anos –, nomeadamente as de

<sup>65</sup> V. <http://cinema.sapo.pt/filme/blindness>.

<sup>66</sup> V. <https://wehavekaosinthegarden.wordpress.com/tag/pedro-passos-coelho/page/11/>.

alguns dos seus protagonistas, bem como de personalidades nacionais de diversos planos e quadrantes políticos, cujos posicionamentos – entendidos pelo(s) autor(es) não identificado(s) do referido blogue – como de concordância, apoio, aceitação... por palavras, atos e/ou omissões do sentido das decisões políticas adotadas pelo órgão executivo em causa, são objeto de uma visão crítica, mais especificamente uma visão desfavorável, que se encontra plasmada numa montagem de tipo *photoshop* da versão portuguesa do cartaz cinematográfico da adaptação fílmica da obra *Ensaio sobre a Cegueira* (1995) de José Saramago, sendo que a Fundação homónima regista e divulga, com um sentido de valoração positiva, na secção correspondente à referida obra, o texto jornalístico seguinte:

Um homem fica cego, inexplicavelmente, quando se encontra no seu carro no meio do trânsito. A cegueira alastra como ‘um rastilho de pólvora’. Uma cegueira colectiva. Romance contundente. Saramago a ver mais longe. Personagens sem nome. Um mundo com as contradições da espécie humana. Não se situa em nenhum tempo específico. É um tempo que pode ser ontem, hoje ou amanhã. As ideias a virem ao de cima, sempre na escrita de Saramago. A alegoria. O poder da palavra a abrir os olhos, face ao risco de uma situação terminal generalizada. A arte da escrita ao serviço da preocupação cívica (Diário de Notícias, 9 de Outubro de 1998)<sup>68</sup>.

Confrontado com o teor do texto – nas suas dimensões semiótica e linguística – do cartaz de carácter mordaz, o leitor, que tem por língua-cultura materna o português, apenas pode(rá) aceder à apreensão do sentido pleno do carácter palimpséstico do texto em causa, caso disponha da informação implícita associada quer à obra saramaguiana correspondente, quer à adaptação fílmica respetiva<sup>69</sup>, na medida em que, para lá dos elementos que relevam dos modos e modalidades não verbais – por exemplo, a substituição dos rostos dos atores do filme por caras de personalidades da vida política portuguesa acima referidas (cujos nomes se encontram na parte inferior do cartaz) –, a carga satírica do título da produção constante no cartaz palimpséstico, *Hipocrisia sobre a Cegueira* apenas pode(rá) ser acedida de modo relativamente superficial em função do estabelecimento de uma alusão ao título da obra saramaguiana, *Ensaio sobre a Cegueira*, pese embora o facto de a apreensão profunda dessa carga satírica necessitar de efetuar uma alusão tanto ao teor como ao sentido da referida obra literária. Se bem que as referidas alusões, pelo facto de relevarem do modo verbal e da modalidade escrita correspondente, constituam casos lexiculturais de pleno direito – embora

---

<sup>67</sup> V. <https://wehavekaosinthegarden.wordpress.com/o-que-somos/>

<sup>68</sup> V. <http://josesaramago.blogs.sapo.pt/318265.html>

<sup>69</sup> O quadro situacional a seguir apresentado e explicitado encontra-se atestado pelos resultados de um inquérito de índole lexiculturológica – integrado nas Unidades Curriculares de Didática do Português I e II do Curso de Mestrado no âmbito do qual se inscreve o presente RE –, no qual se inscreve a testagem desta situação, através de uma consulta de carácter não formal e aleatório a um conjunto de 25 pessoas – com idades (compreendidas entre os 12 e 80 anos) e formações escolares diferenciadas (correspondentes ao último ano dos ciclos e/ou níveis de escolaridade do Sistema Escolar português regular).



as suas dimensões essencial, estrutural, funcional e teleológica de índole lexiculturológica beneficiem do reforço das informações dos modos e das modalidades respetivas de ordem não verbal – constata-se que apenas a combinação da alusão ao título e da alusão quer ao teor, quer ao sentido da obra saramaguiana pode(rá) permitir o acesso à dimensão visceral do caso lexicultural em causa, situação essa que contribui para fazer emergir a razão fundamentada – embora não exclusiva – pela qual o ensino e a aprendizagem de modo explícito e sistémico do fenómeno lexiculturológico em PLCM assume um carácter relevante no âmbito da disciplina de Português, pelo menos, no quadro do Sistema de Ensino, nas suas dimensões básica e secundária, em Portugal.

No âmbito da Lexicutorologia, a informação de índole cultural implícita no léxico é uma CCP, na medida em que

*[c]harge renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot ; culturelle inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de langue (...), c'est-à-dire dans une connotation singulière, non prise en charge par la dictionnaire classique (...); partagée est le propre de la culture (toute culture est un produit communautaire), mais, en l'occurrence, ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame de cette communauté (Galisson, 1999a: 483),*

até porque

*[les] définitions [des dictionnaires de langue] sont assurément précises (...), mais elles restent pourtant désincarnées par rapport aux connotations que tout [autochtone] a en tête dès qu'il s'agit de cet instrument. En effet, [il] existe une autre définition, une définition que l'on appellera lexiculturelle, prégnante et pragmatique, installée dans l'esprit de chaque [autochtone]. Cette définition, propre à l'histoire vécue du pays et à son expérience (...), vient en complément à celle donnée dans les dictionnaires, dont la tradition fait qu'ils se limitent à la dénotation, supposée objective (Pruvost, 2004: s.p.),*

na medida em que «[c]ette 'valeur ajoutée' à la signification du mot sert donc de marque d'appartenance et d'identification culturelles», razão pela qual «les mots de ce type doivent faire l'objet d'une étude approfondie», sendo essa CCP «la valeur ajoutée à leur signification ordinaire», uma vez que «[l'] ensemble des mots à C.C.P. connus de tous les natifs, circonscrit la lexiculture partagée» que «est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones et que les étrangers ont tant de mal à maîtriser – sans doute parce qu'elle n'est décrite, donc enseignée nulle part à ce jour» (Galisson, 1991: 119-120).

Se bem que a «culture partagée (...) n'a[it] pas le sens de culture spécifique à une certaine couche de population» e tendo em consideração que «[l]a culture populaire est un tout pour ceux qui en disposent, alors que la culture partagée n'est qu'une partie seulement des cultures de tous et de chacun : le dénominateur culturel commun des dominés et des



dominants, des défavorisés et des favorisés» (Galisson, 1991: 124), importa sublinhar que

[c]omme d’aucuns assurent que tous les mots sont culturels, après G. Orwell qui déclarait que tous les individus étaient égaux, mais que certains étaient plus égaux que d’autres, [on dira] que tous les mots sont culturels, mais que certains sont plus culturels que d’autres. Ce qui signifie que la charge culturelle des uns est plus lourde, plus évidente, plus disponible que la charge culturelle des autres (Galisson, 1991: 120).

Sem menosprezar facto de a Lexicutorologia considerar que a CCP deve ser objeto de uma consideração mais detalhada em função das diversas categorias lexiculturais (Silva e Silva, 2006), no âmbito do estudo, que informa o presente RE, apenas se procede à abordagem prototípica da CCP, enquanto marca comum à diversidade categorial correspondente, porque

[c]omme les médecines holistiques (qui traitent l’individu dans sa globalité), la [lexiculturologie] considère qu’il est de sa vocation de rétablir la culture et le sujet en formation dans leur unicité, parce que les deux parties du même objet et du même sujet, artificiellement disjointes, ne peuvent, en définitive, fonctionner l’une sans l’autre. La délocalisation des lieux de mise au jour habituels de la culture devrait favoriser cette double réunification, dans la mesure où, d’un naturel nomade, les mots ne connaissent pas de frontières et servent tout aussi bien les opérations du corps que celles de l’esprit (Galisson, 1999a: 493),

uma vez que

[e]n tant que discipline prônant l’intégration de l’enseignement et l’apprentissage de la langue et de la culture, la [lexiculturologie] fournit ainsi aux acteurs de terrain les moyens de relancer la culture par le lexique et le lexique par la culture. Une synergie se crée alors entre les deux objets d’étude, qui peut éviter les à-coups, les ruptures, les déséquilibres dont la culture est le plus souvent victime (Galisson, 1999a: 494).

Em suma, a Lexiculturologia «assure une prise et une ouverture sur des pans entiers du lexique trop souvent laissés pour compte», ou seja, «la dichotomie entre lexique culturel et lexique fonctionnel d’un côté, entre lexique monocatégoriel et lexique pluricatégoriel de l’autre», perspectiva essa que apresenta «l’intérêt d’offrir des repères aux enseignants, pour mieux savoir où ils en sont et où ils vont dans l’infini maquis lexical», porque «[c]e balisage leur permet de débusquer des mots (ou des termes) qui font souvent défaut aux apprenants (...), mais dont les manuels signalent rarement l’existence» (Galisson, 1999a: 494), situação deficitária essa que ainda não merece consideração na disciplina escolar, cujo objeto é o PLCM, no âmbito do Sistema Escolar português.



## CAPÍTULO 2

---

### A lexicultura na disciplina de Português: uma investigação didactológica

O estudo, que informa o presente RE posiciona-se no ponto de confluência da Didactologia das Línguas-Culturas em geral, da Didática do Português mais especificamente<sup>70</sup> e da Supervisão Pedagógico-didática respetiva, neste último caso, no quadro de uma perspetiva de autoformação investigativa de índole quer experiencial, quer reflexiva, científica e tecnicamente fundamentada. O estudo adota obrigatoriamente uma configuração de investigação didactológica e, por conseguinte assenta em referenciais epistemológicos, educacionais e procedurais que não podem prescindir de ser objeto de enunciação e explicitação, uma vez que se impõe conferir à referida investigação evidências de veracidade e transparência em termos essenciais, estruturais, funcionais e teleológicos.

#### 2.1. Do paradigma à abordagem da investigação

No âmbito da Ciência contemporânea, e numa perspetiva transversal, o termo *investigação* designa p «[d]omaine ou ensemble d'activité méthodiques, objectives, rigoureuses et vérifiables dont le but est de découvrir la logique, la dynamique ou la cohérence dans un ensemble apparemment aléatoire ou chaotique de données», de modo a «apporter une réponse inédite et explicite à un problème bien circonscrit ou de contribuer au développement d'un domaine de connaissances» (Legendre, 1988 [1993: 1068]).

Tendo em consideração que a Didactologia das Línguas-Culturas assume ser uma disciplina

[• d'] **observation**, parce que, comme toutes les disciplines, elle est tenue de baliser, maîtriser son objet d'étude et que celui-ci est largement observable (...);  
[• de] **conceptualisation/théorisation**, parce que l'observation et l'intervention ont besoin d'outils abstraits pour analyser, décrire, comprendre l'objet d'étude et agir sur lui (...);  
[• d'] **intervention**, parce que, contrairement à la plupart des disciplines, elle observe, elle théorise non pour produire des connaissances à verser au trésor commun de la pensée humaine, mais, plus modestement, les connaissances nécessaires à la mise en œuvre des moyens pour

---

<sup>70</sup> No quadro do presente estudo, a *Didática do Português* inscreve-se na configuração epistemológica da *Didactologia das Línguas-Culturas* (Ferrão Tavares, 2007).

intervenir sur un objet d'étude qu'il convient d'aider à suivre (ou précéder ?) l'évolution du monde (Galisson, 1994b: 128)

e, por conseguinte, a sua «spécificité (...) est de réfléchir pour agir» e a sua «visée est pragmatique», uma vez que «[p]artant du terrain (l'observation), elle s'en écarte par l'abstraction (la conceptualisation/théorisation), pour mieux y revenir (l'intervention)» (Galisson, 1994b: 128), este domínio científico configura-se, numa perspetiva de índole epistemológica, como uma disciplina praxeológica de conceptualização, razão pela qual releva do paradigma – isto é, o «[e]nsemble d'énoncés ayant fonction de prémisses, présentant une vision globale d'un domaine, facilitant la communication et l'évolution, situant l'étude des phénomènes concernés, guidant l'élaboration des théories et suggérant les pratiques appropriées» (Legendre, 1988 [1993: 955]) – dito construtivista, porque o *construtivismo* designa a «[p]osition épistémologique qui conçoit la science comme une activité de construction de modèles rendant compte de phénomènes (observables ou non) et mettant l'accent sur le rôle de la raison, des théories et des langages formels dans ce processus» (Legendre, 1988 [1993: 255])<sup>71</sup>.

No plano paradigmático, o *construtivismo* – em divergência como *positivismo*, ou seja, a «[t]héorie de la connaissance (...) qui limite la connaissance à l'observation des faits et aux relations établies entre eux» (Legendre, 1988 [1993: 1003]) e, por conseguinte assenta no *realismo*, isto é, a «[d]octrine selon laquelle la connaissance scientifique porte sur une réalité objective qu'elle dévoile peu à peu et dont l'existence est indépendante de l'observateur» (Legendre, 1988 [1993: 1066]) –, considera que o conhecimento é objeto de construção, sendo que esta decorre de uma ação inscrita no quadro de uma resolução de problema. Para o paradigma construtivista, a referida ação repousa na formulação de uma hipótese teleológica, perspetiva essa que conduz a considerar que o conhecimento é uma verdade construída e argumentada, o que exige a descrição da ação na sua situação contextual, recorrendo para o efeito a raciocínios dialéticos e tateamentos, uma vez que a validade do conhecimento resulta da compreensão dessa ação contextualizada (Le Moigne, 1990).

Posicionando-se entre os polos positivista e construtivista, emerge o *interpretativismo* que, por um lado, institui uma distinção entre objetividade e

---

<sup>71</sup> No âmbito da Ciência contemporânea, a problemática da designação dos paradigmas científicos ainda não é objeto de um consenso epistemológico alargado (Morin & Le Moigne, 1999). No quadro do presente estudo, recorre-se aos referenciais denominativos usualmente utilizados no espaço da investigação educacional contemporânea, mais concretamente a perspetiva não complexificada da implantação de um continuum que tem por polos o *positivismo* e o *construtivismo* (Van der Maren, 1995).

subjetividade e, por outro lado, avança com o reconhecimento da existência do mundo real da experiência subjetiva, ou seja, uma visão interpretativa objetiva das experiências humanas subjetivas (Paillé, 2006), na medida em que o paradigma interpretativista entende que a realidade advém da compreensão dos fenómenos e dos contextos correspondentes, cuja apresentação pelo investigador decorre das suas motivações e propósitos, razão pela qual este paradigma defende que o conhecimento é a resultante tanto da interpretação da representação que os atores fazem do objeto de investigação como da interpretação dessas representações dos atores pelo investigador (Perret & Séville, 2003)<sup>72</sup>.

No plano do continuum epistemológico e no quadro de uma representação comparativa e sintética correspondentes, os paradigmas positivista, interpretativista e construtivista apresentam configurações conceptuais de ordem teleológica distintas (Quadro 1).

**Quadro 1 – Paradigmas epistemológicos: caracterização comparativa**

0	POSITIVISMO		verificar explicar confirmar		observação da causalidade		demonstração	o modo de validação do conhecimento produzido
	INTERPRETATIVISMO	tem por propósito	compreender	o conhecimento recorrendo à / ao	entendimento das representações do outro	sendo a	capacidade de empatia	
	CONSTRUTIVISMO		construir		descrição da ação <i>in fieri</i>		argumentação	

Numa ótica gnosiológica, o *positivismo* assume um posicionamento de carácter ontológico, uma vez que perspetiva a realidade como sendo uma verdade, cujo conhecimento é independente do(s) observador(es) que procedem à sua descrição, ao passo que o *interpretativismo* e o *construtivismo* adotam um posicionamento de ordem fenomenológica, porque a realidade é entendida como decorrente da perceção do(s) sujeito(s), pese embora o facto de essa perceção se encontrar sujeita apenas à interpretação desse(s) mesmo(s) sujeito(s) no caso do paradigma interpretativista, enquanto o construtivismo recorre obrigatoriamente ao princípio de que essa realidade não pode deixar

<sup>72</sup> No quadro da investigação didactológica que sustenta o presente estudo, as categorias de *ator* e *investigador* não correspondem a papéis essenciais e funcionais distintos, porque o autor do presente RE exerce de modo simbiótico esses dois papéis. Mais adiante no âmbito deste capítulo, procede-se à explicitação quer declarativa, quer procedural desta questão.

de ser submetida à experiencição do(s) referido(s) sujeito(s), sendo, por conseguinte, considerada como dependente deste(s) enquanto autores da sua construção<sup>73</sup>

Atendendo à composição operatória trial de carácter recursivo da Didactologia das Línguas-Culturas – mais concretamente, a retroação sistémica *observação*, *conceptualização-teorização* e *intervenção* –, a investigação inscrita nesse domínio disciplinar adota necessariamente, no plano epistemológico, um posicionamento paradigmático de inter-relação das concepções *interpretativista* e *construtivista*, isto é, um posicionamento interpretativo-construtivista (Paillé & Mucchielli, 2003), uma vez que a investigação repousa num vaivém entre a perceção compreensiva e a experiencição construtivista.<sup>74</sup>

Por se inscrever obrigatoriamente no quadro do posicionamento paradigmático de índole interpretativo-construtivista, a *inferência* – isto é, a «[o]pération mentale qui consiste à établir des liens logiques entre des propositions jugées comme vraies et d'autres propositions dont la vérité dépend de leur filiation avec les premières» (Legendre, 1988 [1993: 714]) – assenta necessariamente numa *abordagem* – ou seja, o «[p]oint de vue dans lequel on étudie un objet de recherche» (Legendre, 1988 [1993: 76]) – de carácter indutivo, uma vez que a *indução* é o «[p]rocessus d'exploration qui s'attarde à l'observation des faits particuliers en vue d'y percevoir éventuellement une logique d'ensemble» (Legendre, 1988 [1993: 713]).

A *abordagem indutiva* emerge como o processo de exploração lógica apropriada à investigação didactológica, na medida em que essa abordagem é uma operação intelectual de exploração que permite arrancar do nível particular para chegar ao nível geral, isto é, passar do *efeito* para a *causa* e da *consequência* para o *princípio*, em desfavor da *abordagem dedutiva*, esta última enquanto modo de demonstração assente no princípio de que sempre que a *hipótese* inicialmente formulada é verdadeira, então a *conclusão* deve

---

<sup>73</sup> No quadro epistemológico alargado das Ciências Humanas e Ciências Sociais contemporâneas, tem vindo a implantar-se o princípio de que os diferentes posicionamentos paradigmáticos, antes considerados não apenas como distintos, mas também como mutuamente incompatíveis, podem proporcionar um acréscimo de níveis de compreensão (Lee, 1999) e fomentar a emergência de concepções paradigmáticas – e, consequentemente, abordagens quer declarativas, quer procedurais – qualificadas de *ecuménicas* (Miles & Huberman, 1984 [2003]). No âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas, o aparecimento desta perspectiva paradigmática de índole sincrética tem suscitado a emergência do conceito de *ecletismo de princípio* (Puren, 1994), conceito esse objeto de explicitação mais adiante neste capítulo, mais concretamente no quadro das questões relativas às abordagens investigativas.

<sup>74</sup> O recurso a esse posicionamento paradigmático de carácter misto impõe, no quadro do estudo reportado no presente RE, a formulação tanto de uma hipótese teórica de índole percetivo-compreensiva como de uma hipótese praxeológica de natureza experiencial-construtivista (v., supra, p. 19).

obrigatoriamente ser verdadeira. Pese embora o facto de as abordagens indutiva e dedutiva serem inferências ditas lógicas, uma vez que assentam em proposições explícitas, o facto de a investigação didactológica se inscrever no quadro de uma situação de comunicação entre o(s) *sujeito(s)* e o *objeto* num contexto preciso não dispensa a *abdução*, isto é, a operação intelectual percetiva que consiste em extrair conjecturas da observação, tendo por objetivo produzir sentido e propor novas conceptualizações rigorosamente elaboradas e validadas (Grawitz, 1964; Chalmers, 1976; Koenig, 1993; Charreire & Durieux, 2003).

Pese embora o facto de a *indução* e a *abdução* serem dimensões inferenciais chegadas em termos operatórios, a abdução, por ser uma inferência percetiva de carácter explicativo e compreensivo, é o recurso intelectual sobre o qual repousa a indução, enquanto inferência lógica, do mesmo modo que o procedimento hipotético-dedutivo é o recurso intelectual no qual assenta a inferência lógica qualificada de dedutiva (Chalmers, 1976). Por conseguinte, o procedimento abdutivo da lógica indutiva – precisamente pelo facto de executar um raciocínio explicativo e compreensivo – favorece a exploração, enquanto o procedimento hipotético-dedutivo da lógica dedutiva – por realizar um raciocínio que procura extrair uma conclusão de uma teoria – serve para testar (Charreire & Durieux, 2003).

No prolongamento da indicação da relevância da abdução para a inferência indutiva e por referência à investigação didactológica, importa moderar a distinção entre os métodos ditos quantitativo e qualitativo, porque – embora esteja implantada a noção de que o «objectivisme isole l’objet de recherche, introduit une séparation entre observateurs et observés (...) se donne des objets de recherche qui acceptent les contraintes des méthodes d’observation assises sur la quantification» e o «subjectivisme prend le contre-pied de ces conceptions», porque «l’objet n’est plus une entité isolée, il est toujours en interrelation avec celui qui l’étudie» e, por conseguinte, «les méthodes employées relèvent davantage de l’analyse qualitative» (Coulon, 1987: 50-51) –, a distinção radical esses dois métodos tem vindo a ser entendida, mormente no domínio da Educação, desde a década de 80 do século passado, como equívoca e ambígua (Van der Maren, 1995), uma vez que, no quadro do paradigma interpretativo-construtivista, os dados quantitativos devem ser valorados como indicadores do sentido qualitativo do estudo respetivo (Galissou, 1994b).<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> No âmbito do presente estudo, verifica-se o recurso a um método quantitativo de natureza estatística, sendo os resultados respetivos apreciados enquanto indicadores quantitativos de índole complementar para efeito de validação da investigação-ação, caso esse objeto de explicitação na secção 3.3. do Capítulo 3 do presente RE.

Tendo em consideração a composição operatória trial de carácter recursivo da Didactologia das Línguas-Culturas, na qual se procede à inclusão do estudo da categoria didactológica *objeto* no estudo do *processo (de ensino-aprendizagem)* respetivo (Galisson, 1994b), a *investigação-ação*, ou seja, «the process of systematically evaluating the consequences of educational decisions and adjusting practice to maximize effectiveness» (McLean, 1995: 3), emerge como o dispositivo de investigação, cuja relevância é considerada como nuclear no domínio didactológico (Galisson, 1994b), uma vez que «It focuses on changing practice to make it more consistent with the ideal», mais «It gathers evidence of the extent to which the practice is consistent/inconsistent with the ideal and seeks explanations for inconsistencies by gathering evidence about the operation of contextual factors» e, por fim, «It problematizes some of the tacit theories which underpin and shape practice (i.e., taken-for-granted beliefs and norms), and It involves practitioners in generating and testing action-hypotheses about how to effect worthwhile educational change» (Elliot, 1991: 25), quadro global esse que, por conseguinte, é o dispositivo de investigação que está em condições mais favoráveis para proporcionar a conjugação numa perspetiva sincrética da *teoria* e da *prática*. (Galisson, 1994b).

Acresce que, no caso presente, a relevância do dispositivo de *investigação-ação* no âmbito de um estudo didactológico é objeto de intensificação, uma vez que a Didactologia das Línguas-Culturas, embora sublinhe que esse dispositivo acolhe de um modo generalizado a existência de «[c]hercheurs de terrain : ceux qui enseignent une langue-culture» e «[c]hercheurs hors terrain : ceux qui œuvrent dans le domaine, sans enseigner, effectivement, une langue-culture» (Galisson, 1994b: 129), a situação mais apropriada «serait qu'à terme les utilisateurs de la recherche en deviennent les producteurs», mais «qu'entre chercheurs de terrain et chercheurs hors terrain les relations ne soient plus de hiérarchie, mais de complémentarité, la part des uns et des autres variant selon le type de recherche entreprise», perspetiva global essa que permitiria considerar que «[l]es conditions seraient alors réunies pour que se dissipe le climat délétère de suspicion qui empêche les résultats de la recherche de s'inscrire dans les pratiques quotidiennes de terrain» (Galisson, 1994b: 130). Pela sua relevância didactológica, essa orientação é objeto de atendimento no quadro desta investigação-ação, na medida em que o Agente-Professor<sup>76</sup> da situação educativa de referência do estudo e o Agente-Investigador desse mesmo estudo

---

<sup>76</sup> No quadro deste RE, os termos *agente-professor* e *agente-investigador*, quando grafados em itálico e cujas letras iniciais dos seus elementos lexicais compositivos adotam a forma minúscula, correspondem aos *conceitos abstratos* respetivos, enquanto os mesmos termos grafados com letra redonda, e cujas letras



são a mesma pessoa, isto é, o Professor Estagiário autor do presente RE<sup>77</sup>, situação essa que assegura a inscrição da investigação-ação deste estudo no quadro de um processo de autosupervisão pedagógico-didática de carácter investigativo, experiencial e reflexivo científica e tecnicamente fundamentada.<sup>78</sup>

Sempre na perspectiva da Didactologia das Línguas-Culturas, a adoção do dispositivo de investigação-ação conduz necessariamente a inscrição do mesmo no modo de investigação designado *estudo de caso* (Galisson, 1994b), por este último ser um modo figurativo «ouvert aux caractéristiques du monde réel», cujas «composantes n'ont pas à bien fonctionner», uma vez que «elles sont comme on les trouve dans la réalité» (Collerette, 1997: 81). Nesta ótica, «un cas n'a pas à être un exemple de quelque chose ou un modèle à suivre», na medida em que «c'est d'abord et avant tout un système comportant ses propres dynamiques qui demandent à être explicitées et qui feront l'objet d'une recherche méthodique» (Collerette, 1997: 81).

Por conseguinte, o *estudo de caso* deve ser perspectivado como «une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques» (Collerette, 1996: 78), sendo que, por um lado, «l'une des caractéristiques fondamentales de cette technique [est] de vouloir rendre compte de phénomènes qui se manifestent dans des contextes qui évoluent», porque «[l'] étude de cas cherche alors à faire apparaître la trajectoire suivie par les phénomènes étudiés afin d'en relever les particularités» e, por outro lado, une autre de ses caractéristiques [est] de chercher à décrire la complexité d'une situation afin d'éclairer les liens multiples et dynamiques qui unissent les divers éléments (Collerette, 1997: 81), características essas que permitem sublinhar a relevância operatória do *estudo de caso* do modo seguinte:

[O]n l'utilise précisément en vue d'entrer sur cette scène de la complexité pour en saisir les

---

iniciais dos seus elementos lexicais compositivos adotam a forma maiúscula, correspondem aos *conceitos concretos* no quadro da situação educativa de referência do estudo em causa.

<sup>77</sup> No quadro da Didactologia das Línguas-Culturas, quando no figurino de *investigação-ação* o *chercheur de terrain* e *chercheur hors terrain* coincidem numa mesma pessoa, esse dispositivo passa a denominar-se *investigação-implicação* (Galisson, 1994b). Pese embora a relevância epistemológica desta problemática, esta última não é objeto de inclusão no presente RE por uma questão de economia textual.

<sup>78</sup> O facto de o Agente-Professor da situação educativa alvo da investigação e o Agente-Investigador do estudo coincidirem, em termos essenciais, formais e funcionais, na pessoa do Professor Estagiário autor do presente RE, não determina qualquer desvalorização da supervisão científica quer do estudo, quer da prática de ensino supervisionada do referido Professor Estagiário, uma vez em que essa orientação superior qualificada, também ela assegurada por um mesmo supervisor universitário – nomeadamente, o Doutor Jacques da Silva –, foi entendida, por decisão do próprio supervisor científico, como uma ação de orientação de carácter mais declarativo do que operatório (v., infra, secção 2.3. do Capítulo 2).

éléments et les processus les plus déterminants. L'étude de cas consiste donc à rapporter une situation réelle, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse (Collerette, 1997: 81).

Face ao exposto, «[u]n des intérêts de l'étude de cas consiste alors à fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble» e a adoção desta perspetiva «permet de rendre compte de la complexité et de la richesse des situations comportant des interactions humaines, et de faire état des significations que leur attribuent les acteurs concernés» (Collerette, 1997: 81).

Tendo em consideração a natureza didactológica do *estudo de caso* inscrito no presente estudo, mormente nas suas dimensões essenciais, estruturais, funcionais e teleológicas, a associação desta técnica ao conceito de *situation éducative* é incontornável, uma vez que, no quadro geral da Educação, a *situation éducative* é, em termos conceptuais, a «[s]ituation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage» (Legendre, 1988 [1993: 1167]). No quadro específico da Didactologia das Línguas-Culturas, a *situation éducative* «s'inscrit dans un espace et dans un temps donnés» e «dans un milieu institué (l'école) – produit d'un milieu instituant (la société)», sendo que nela «des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants ; l'agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement)» para «faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l'autre (l'agent), à la maîtrise d'un objet ([la matière disciplinaire *langue-culture*]), réputé utile à l'éducation des individus qui forment la société» (Galisson, 1994a: 33).

Pela sua relevância didactológica, a *situation éducative* é objeto de contextualização relativamente detalhada por referência à problemática do presente estudo.

## 2.2. Do contexto educacional ao contexto escolar da investigação

A *situation éducative* de referência do estudo, que informa o presente RE, pode ser objeto de um processo de declinação da sua conceção didactológica genérica (Galisson, 1994a), declinação essa que não pode deixar de ser devidamente contextualizada (Figura 8 – ver página seguinte).

Numa perspetiva didactológica, e em função do *Appareil conceptuel/matriciel de référence de la didactologie/didactique des langues et des cultures* (Galisson, 1990: 13), a declinação acima referida permite constatar o seguinte:

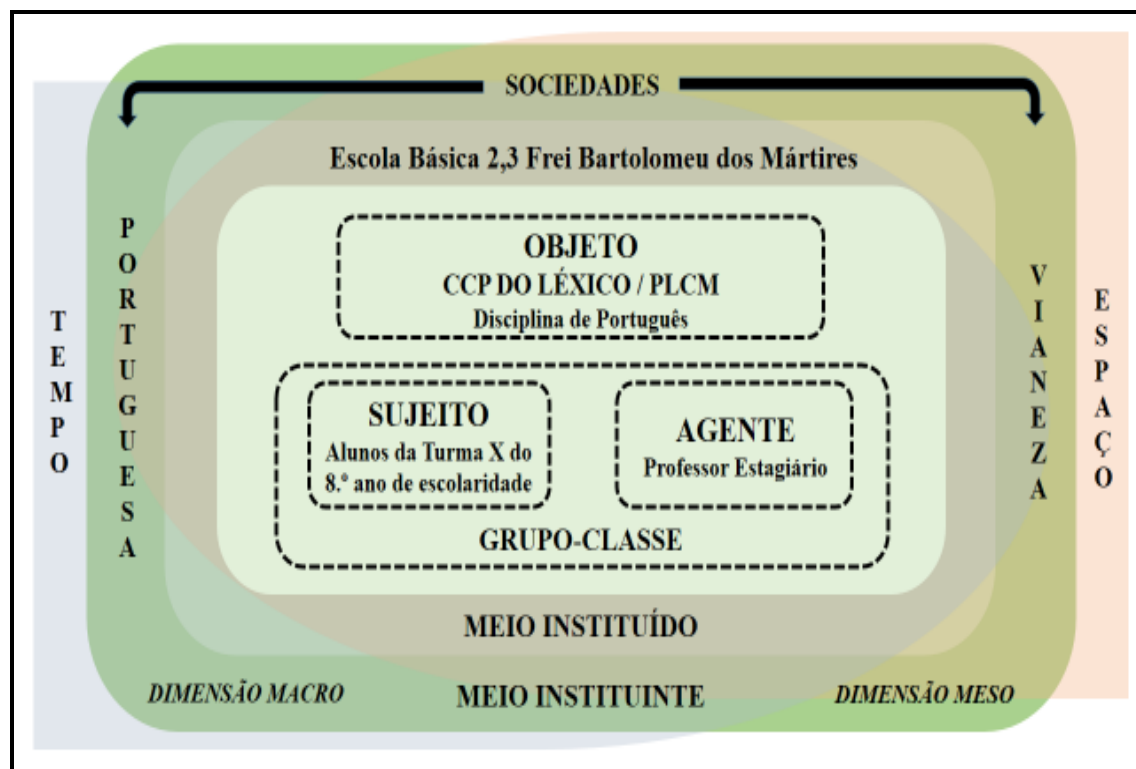


Figura 8 – Situação Educativa de referência do Estudo

- Apesar de o *meio instituinte* ou *meio social* ser formado «par l'ensemble des individus qui vivent dans un même espace, avec les mêmes institutions, sous les mêmes lois, qui se réclament de la même identité collective et se reconnaissent dans des valeurs communes» e definir «le système de valeurs qui (...) gouverne [l'école] et représente le macrocosme naturel auquel (...) aspirent [les sujets en formation/éducation]» (Galisson, 1990: 14), a Escola Cooperante de referência deste estudo – enquanto *meio instituído* – não confere, pelo menos de modo explícito, relevância a essa categoria didactológica, na medida em que o sítio eletrónico desse estabelecimento de ensino<sup>79</sup> não apresenta qualquer página específica sobre essa componente dimensional<sup>80</sup>, a não ser, no âmbito do Plano Anual de Atividades relativo ao ano letivo de 2013/2014, designadamente, por um lado, no Quadro D do número 1 da secção II do referido Plano, quadro esse intitulado «Âmbito comunitário – Objetivos», a indicação dos objetivos «[p]romover sistematicamente a criação de parcerias de carácter cultural, de promoção da saúde, de intervenção ambiental e de formação profissional com instituições, entidades e autarquias do tecido social envolvente» e «[p]romover a visibilidade da escola no seio

<sup>79</sup> V. [http://www.efbm.eu/portal/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=28](http://www.efbm.eu/portal/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=28).

<sup>80</sup> Para a obtenção de dados referentes à caracterização geográfica, social, económica e cultural ao Distrito, ao Concelho e à Cidade de Viana do Castelo, enquanto quadro societal instituinte da Escola Cooperante em causa, v. [http://www.infopedia.pt/\\$viana-do-castelo](http://www.infopedia.pt/$viana-do-castelo) e <http://www.cm-viana-castelo.pt/>.

da comunidade» e, por outro lado, no número 2 da secção acima indicada, da declaração de «[c]ompromisso com a qualidade educativa: (...) intensificando a cooperação Escola-Família-Comunidade»<sup>81</sup>; tendo em consideração a ausência de informação referente a esta categoria didactológica no sítio eletrónico da Escola Cooperante de referência do presente estudo, os dados relativos a essa categoria didactológica – embora perspectivados em termos mais socioeconómicos do que educacionais – podem ser consultados no sítio eletrónico da Câmara Municipal de Viana do Castelo, mais concretamente na página relativa à Carta Educativa do Concelho<sup>82</sup>, embora os documentos nela constantes, postados em 2009, datem de 2005 e 2006 e o tratamento – numa ótica projetiva, cujo ano de referência futuro é o ano de 2011 – das matérias respetivas de ordem educativa assentem em determinados casos – por exemplo, nos documentos intitulados «Caracterização Sócio-Económica e Urbanística»<sup>83</sup> e «Caracterização do Sistema de Ensino»<sup>84</sup> – em dados cuja máxima recência data da primeira metade da década inaugural do século XXI; contudo, importa sublinhar que as informações associadas à Carta Educativa do Concelho, nomeadamente as constantes no documento que tem por título «Caracterização do Sistema de Ensino», apontam que o *meio instituinte*, no qual se inscreve a Escola Cooperante de referência do estudo reportado neste RE, apresenta – ou antes, apresentava em 2004, ano de referência dos relatórios correspondentes – uma *situação genérica* cujos dados mais relevantes são as «situações de precariedade económica do agregado [familiar] e da comunidade», o «baixo nível de instrução da família», a «reduzida valorização da escola» e a «inexistência de ambiente propício ao estudo»<sup>85</sup>; no âmbito dos documentos de referência acima indicados, constata-se a inexistência de dados específicos e explícitos relativos à dimensão societal do PLCM e ao impacto dessa dimensão na disciplina de Português no quadro da Escola Cooperante em causa;

- Relativamente ao *meio instituído* ou, neste caso, a Escola Cooperante, enquanto *meio escolar*, que é «l'ensemble des personnes, des locaux, des espaces, des dispositions administratives, des interactions réciproques et permanentes qui peuplent et bornent leur microcosme journalier» (Galisson, 1990: 14), o referido estabelecimento de ensino –

---

<sup>81</sup> V. [http://www.efbm.eu/DOCS/PLANO\\_DE\\_ATIVIDADES.pdf](http://www.efbm.eu/DOCS/PLANO_DE_ATIVIDADES.pdf) (pp. 5-6).

<sup>82</sup> V. <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/carta-educativa-do-concelho>.

<sup>83</sup> V. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Relatorio-Vol1-Caracterizacao\_Soci\_Economica\_e\_Urbanistica%20(6).pdf.

<sup>84</sup> V. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Relatorio-Vol2-Caracterizacao\_do\_Sistema\_de\_Ensino%20(6).pdf.

<sup>85</sup> V. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Relatorio-Vol2-Caracterizacao\_do\_Sistema\_de\_Ensino%20(6).pdf.

mais concretamente, a Escola Básica 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires –<sup>86</sup> observa as disposições constantes no enquadramento normativo nacional correspondente, sendo de assinalar que, relativamente ao estudo que informa o presente RE, o Plano Anual de Atividades relativo ao ano letivo de 2013/2014, mormente no Quadro A do número 1 da secção II do referido Plano, quadro esse intitulado «Âmbito curricular – Objetivos», procede à indicação do objetivo de «[d]esenhar um sistema de critérios de atuação pedagógica confluentes, no sentido de valorizar e promover a Língua Portuguesa como ferramenta privilegiada de comunicação, socialização e aquisição de conhecimentos»<sup>87</sup>, sendo de sublinhar que, relativamente à dimensão designada *aquisição de conhecimentos*, o enunciado do referido objetivo permite admitir a possibilidade de a *Língua Portuguesa* relevar, pelo menos em termos declarativos, do conceito de *língua de escolarização*<sup>88</sup>;

- Tendo em consideração que a construção do *objeto* «passe (...) par la description des finalités éducatives (...) et par la formulation des objectifs, pour aboutir à la détermination des contenus» e «[d]ans la mesure où les contenus à maîtriser sont de la langue et de la culture, une représentation ou une conception de la langue et de la culture en général est indispensable à la description de ces contenus» (Galisson, 1990: 17), impõe-se referir que, no plano político-educacional – associado à categoria didactológica *meio instituinte* –, a *Constituição da República Portuguesa* vigente (Assembleia da República, 1976 [2005]<sup>89</sup>), no seu Artigo 9.º relativo às *tarefas fundamentais do Estado*, mais concretamente na alínea f) respetiva, consagra o princípio de que ao Estado compete «[a]ssegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa» (Assembleia da República, 1976 [2005: 4643]); no sentido de concretizar e executar essa orientação

---

<sup>86</sup> No ano escolar de 2013/2014, a Escola Cooperante integrava o *Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior* (Viana do Castelo). Tendo em consideração que os documentos intitulados Projeto Educativo e Projeto Curricular do referido Agrupamento têm por períodos de referência os anos escolares de 2009/2013 e 2012/2013, respetivamente, o presente RE apenas procede à indicação de dados constantes no documento designado Plano Anual de Atividades do Agrupamento em causa relativo ao ano letivo de 2013/2014, ano letivo de referência do estudo que informa o presente RE.

<sup>87</sup> V. [http://www.efbm.eu/DOCS/PLANO\\_DE\\_ATIVIDADES.pdf](http://www.efbm.eu/DOCS/PLANO_DE_ATIVIDADES.pdf) (p. 4).

<sup>88</sup> Pese embora o facto de ter sido solicitado – de modo reiterado por via verbal quer oral, quer escrita – a diversas instâncias da Escola Cooperante o acesso ao(s) documento(s) correspondente(s) a esta problemática, o acesso referido não foi objeto de viabilização institucional em tempo útil oportuno por referência à data de conclusão do processo de produção escrita do presente RE

<sup>89</sup> A *Constituição da República Portuguesa*, aprovada em 1976, foi objeto de várias revisões, tendo a sétima – que, até ao momento presente, também é a última – ocorrido em 2005.

constitucional, foi aprovada, em 1986, pelo poder legislativo nacional, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, vulgarmente denominada *Lei de Bases do Sistema Educativo*, que determina, por um lado, no âmbito dos *objectivos do ensino básico*, mais precisamente na alínea g) do seu Artigo 7.º, que esse nível de ensino deve «[d]esenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas» (Assembleia da República, 1986 [2005: 3070]) e, por outro lado, no número 7 do seu Artigo 50.º – artigo esse intitulado *Desenvolvimento curricular* – que

[o] ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português (AR, 1986 [2005: 3078],

sendo que o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Ministério da Educação e Ciência – a seguir identificado pelo acrónimo MEC –, 2012a)<sup>90</sup>, atualmente em vigor e que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário, consagrada, na alínea n) do seu Artigo 3.º, a «[v]alorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares» (MEC, 2012a: 3477); acresce que o *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009), presentemente em vigor no Sistema Escolar português, afirma que

a aprendizagem do Português encontra-se directamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva. Entram nessa identidade colectiva componentes de natureza genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc., componentes esses que a língua trata de modelizar (ME, 2009: 12),

e que, por conseguinte,

a aprendizagem do português conduz directamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam (ME, 2009: 13-14),

declarações de princípios essas que se aproximam mais do conceito de *língua-cultura-visão* do que do conceito de *língua-cultura-ação*, e, desse modo, não concorrem para a recíproca complementaridade, numa perspetiva didactológica, dessas duas dimensões conceptuais do PLCM, mormente em termos lexiculturológicos; pese embora o facto de

---

<sup>90</sup> O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, procede à primeira – que, até ao momento, também é a única – alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; contudo, os dados do diploma primeiro constante no presente RE, continuam inalterados (v. <https://dre.pt/pdf1sdip/2013/07/13100/0401304015.pdf>).

as *Metas Curriculares de Português*<sup>91</sup> (MEC, 2012e) referentes ao 8.º ano de escolaridade não se encontrarem (ainda) em situação de aplicação obrigatória no ano escolar de referência deste estudo, constata-se que os enunciados correspondentes não consideram – de modo explícito ou implícito – nem o princípio de consubstancialidade didactológico das componentes do objeto *língua-cultura*, nem a dimensão lexiculturológica correspondente, se bem que essas duas vertentes constituam componentes relevantes para o atingimento de algumas dessas *Metas Curriculares*<sup>92</sup>; constata-se, pois, que os referenciais normativos, designadamente de índole didactográfica, do objeto da disciplina escolar de Português não consideram, de modo nem explícito nem implícito, a lexicultura no quadro do ensino-aprendizagem do PLCM;

- Quanto à categoria didactológica de *agente*<sup>93</sup>, que, neste caso, é o *agente-professor* que «met en œuvre un enseignement, qui produit un effet direct sur l'apprentissage-procès et un effet indirect sur l'apprentissage-produit du [sujet] (apprenant) en particulier et du [groupe] (d'apprenants) en général» (Galissou, 1990: 19), razão pela qual importa sublinhar que o Agente-Professor aqui em causa é um Professor Estagiário, cuja prática de ensino supervisionada, inscrita na componente curricular de *Estágio* do curso de *Mestrado em Ensino de Português*<sup>94</sup>, se desenvolveu, no ano letivo de 2013/2014, na Escola Cooperante acima indicada, numa turma do 8.º ano de escolaridade, cuja

---

<sup>91</sup> As *Metas Curriculares* «nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares» (MEC, 2012b: 13952) de várias disciplinas, de entre as quais as de Português – homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 3 de agosto (MEC, 2012c) – são objeto de um calendário de implementação, sendo o ano letivo de 2014/2015 o ano letivo de aplicação das *Metas Curriculares de Português* relativas ao 8.º de escolaridade (MEC, 2012d).

<sup>92</sup> No âmbito do Capítulo 3 do presente RE, procede-se à indicação de situações-exemplos devidamente discriminadas desta questão, de modo a conferir sustentabilidade a esta asseveração.

<sup>93</sup> No quadro deste estudo, a categoria didactológica *agente* corresponde ao recurso humano designado pelo termo *professor*, na medida em que, dentro das meso-categorias da categoria *agente*, o *agente-professor* é o elemento categorial com relevância acional dotado de animação proativa. Pese embora o facto de o *programa institucional* e do *manual escolar* da disciplina de Português de referência da situação educativa em causa serem recursos didactográficos inscritos na categoria didactológica *agente*, os mesmos assumem um carácter acessório na situação contextual aqui em apreço, facto esse que é objeto de demonstração na secção 3.1. e de discussão na secção 3.2. do Capítulo 3 deste RE. Acresce que o Agente-Professor considerado na situação contextual em causa é o Professor Estagiário, autor do presente RE, uma vez que a Orientadora Cooperante de Português do mesmo, Professora do e no estabelecimento de ensino, no qual se verificou a prática de ensino supervisionada do referido Professor Estagiário, não participou na investigação-ação reportada no presente RE, tendo proporcionado, contudo, ao Professor Estagiário, designadamente na sua qualidade de Professora Titular do Grupo-Turma em causa, o *espaço* e o *tempo* de ensino-aprendizagem possíveis correspondentes para a realização da investigação-ação alvo do estudo que informa o presente RE.

<sup>94</sup> V., supra, p. 9, notas de rodapé 1 e 3.

Professora Titular assegurou, por determinação normativa para o efeito apropriada, a função de Orientadora Cooperante; importa ainda referir que o conjunto de 10 aulas de 90 minutos, isto é, um total de 900 minutos (ou 15 horas) de aula, dinamizado pelo referido Agente-Professor<sup>95</sup> se inscreve num conjunto de aulas anual, cuja carga horária semanal foi de 225 minutos (3 horas e 75 minutos), carga horária semanal essa que, ao ser multiplicada por (cerca de) 36 semanas<sup>96</sup>, corresponde a uma carga letiva anual de 8.100 minutos (ou 135 horas) para a disciplina de Português do 8.º ano de escolaridade, determinação global essa que atribuiu ao Professor Estagiário um exercício de prática de ensino supervisionada – *in loco* e *in vivo* – que corresponde a (cerca de) 10% da totalidade da componente letiva da referida disciplina, sendo que os (cerca de) 90% restantes dessa componente foram assegurados pela Orientadora Cooperante de Português do Professor Estagiário, na sua qualidade Professora Titular do Grupo-Turma respetivo; acresce que, para lá da carga horária da prática de ensino supervisionada executada *in loco* e *in vivo* pelo referido Professor Estagiário, este último teve de proceder à observação presencial de um conjunto de 12 aulas de 90 minutos, isto é, um total de 1.080 minutos (ou 18 horas) de aula, dinamizadas pela Orientadora Cooperante<sup>97</sup>, o que representa (cerca de) 13% da totalidade da componente letiva da referida disciplina, situação essa que, por conseguinte, proporcionou ao Professor Estagiário um total de 1.980 minutos (ou 33 horas) de contacto com o Grupo-Turma, ou seja, (cerca de) 24% do total da carga horária letiva da referida disciplina, sendo que, por referência ao conjunto de horas de contacto total do Professor Estagiário com o Grupo-Turma, (cerca de) 54.5% e 45.5% correspondem a contactos em regime de observação e regime de lecionação,

---

<sup>95</sup> Em princípio, o conjunto de 10 aulas em causa deve ser objeto de distribuição ao longo do ano letivo (4, 4 e 2 aulas nos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos, respetivamente); v. alínea *b*) do número 2 da secção I do «Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada e Relatório de Estágio do 2.º Ciclo em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário» da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa (v., supra, p. 9, nota de rodapé 3).

<sup>96</sup> O diploma normativo de índole ministerial, atualmente vigente, referente ao conceito de *calendário escolar*, estabelece que o calendário escolar anual dos Ensinos Básico e Secundário deve assegurar um mínimo de 180 dias de atividades escolares, atividades essas nas quais se incluem as atividades letivas em *sala de aula*, cuja configuração assume, de um modo bastante generalizado, um carácter extensivo e intensivo (quase) absoluto (ME, 2002).

<sup>97</sup> Em princípio, o conjunto de 12 aulas em causa deve ser objeto de distribuição ao longo do ano letivo (5, 4 e 3 aulas nos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos, respetivamente); v. alínea *a*) do número 2 da secção I do «Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada e Relatório de Estágio do 2.º Ciclo em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário» da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa (v., supra, p. 9, nota de rodapé 3).



respetivamente<sup>98</sup>; em função da situação descrita, depreende-se que a prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário não pôde deixar de se inscrever na configuração paradigmática da prática de ensino da Orientadora Cooperante, enquanto Professora Titular do Grupo-Turma em causa, de modo a não suscitar situações de divergência essencial, estrutural, funcional e teleológica no plano da sequencialidade linear das dimensões substantiva e formal da atividade letiva no seu todo, facto esse que contribuiu de modo decisivo para o carácter extremamente restrit(iv)o, em termos de espaço e tempo, da realização da *intervenção pedagógica e didáctica*<sup>99</sup> regulamentarmente prevista no quadro do Estágio; pese embora o facto de o Professor Estagiário ter procurado executar uma prática de ensino em consonância com os referenciais didactológicos abordados no quadro das Unidades Curriculares de Didáctica do Português (I e II)<sup>100</sup> e Seminário de Investigação em Português (I e II)<sup>101</sup>, Unidades Curriculares essas inscritas no plano curricular do curso de Mestrado em causa, esses referênciais emergiram apenas no âmbito do projeto de *intervenção pedagógica e didáctica* acima referido; relativamente

---

<sup>98</sup> Os dados temporais referidos neste tópico relativo à categoria didactológica *agente* não se encontram alojados no tópico referente à categoria didactológica *tempo*, na medida em que – para lá de esta última categoria ser transversal às restantes categorias do conjunto didactológico correspondente (v., infra, p. 66, nota de rodapé 108) – esses dados, enquanto indicadores, procuram evidenciar a distribuição da totalidade da carga letiva partilhada pela Professora Titular e o Professor Estagiário em causa.

<sup>99</sup> V., supra, p. 10, nota de rodapé 7.

<sup>100</sup> Tendo em consideração a necessidade de incluir neste RE, e mais concretamente nesta secção do documento, uma perspetiva sintética da orientação programática das referidas Unidades Curriculares (por referência aos anos escolares de 2012/2013 e 2013/2014), os Mestrandos – a seguir indicados por ordem alfabética – Bruno José Franco da Silva, Cláudio Alexandre Almeida Macedo e Sandra Cristina Ferreira Simões solicitaram aos Docentes dessas Unidades Curriculares – Doutor Jacques da Silva e Doutora Marlène da Silva e Silva – a produção de um texto sucinto para o efeito, sendo esse texto o seguinte: «Numa perspetiva sintética, os referenciais didactológicos, enquanto componentes programáticos das Unidades Curriculares de Didáctica do Português I e II do plano curricular do ‘Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário’ da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, conferem prioridade aos *objets didactiques* em detrimento dos *objets metodologiques*, sendo que estes dois conceitos podem ser explicitados nos termos seguintes: ‘[l]es objets méthodologiques sont constitués de manières de faire (méthodes, procédés, approches et démarches) prédéterminées et figées, parce qu’ils ont été élaborés dans le cadre d’une méthodologie constituée’, enquanto ‘[l]es objets didactiques sont de taille et de niveaux de complexité très variables, mais ce qui les différencie des objets méthodologiques, c’est qu’ils ont conservé la faculté de se réorganiser en interne afin de s’adapter à des environnements d’enseignement-apprentissage différents’ – v. Puren, Christian (2012). ‘Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle’ (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/>), pp. 4-5; a adoção desta perspetiva corresponde à configuração praxeológica de conceptualização da Didactologia das Línguas-Culturas (disciplina de intervenção genérica absoluta), por oposição à configuração praxeológica de aplicação da Didáctica das Línguas-Culturas (disciplina de intervenção genérica relativa)»; v., igualmente, supra, p. 15, nota de rodapé 18).

<sup>101</sup> No seguimento do teor da nota de rodapé imediatamente anterior, os referenciais programáticos destas Unidades Curriculares correspondem à conceção didactológica de *investigação* (v., supra, secção 2.1. do Capítulo 2).

às meso-categorias *recursos didactográficos*, nomeadamente o usualmente designado *manual escolar*, e *recursos técnicos*, mais especificamente os recursos multimédia e hipermédia, impõe-se referir que, no quadro da sequencialidade linear global da prática de ensino anteriormente indicada, o *manual escolar* assumiu uma relevância de índole estruturante do ensino-aprendizagem disciplinar, nas suas dimensões de *processo* e *produto*<sup>102</sup>, e os recursos multimédia e hipermédia apenas desempenharam um papel subsidiário e residual no quadro do ensino-aprendizagem disciplinar acima indicado;

- Em relação ao *sujeito*<sup>103</sup> ou *sujeito-aprendente*<sup>104</sup> «[qui] est la composante nodale de l'action éducative, puisqu'il en est conjointement la fin (c'est lui que vise l'éducation) et le moyen (il est à lui-même son propre outil d'accès à la connaissance)» e «puisque l'ensemble du système éducatif est organisé à son intention» (Galisson, 1990: 22), perspectiva essa que impõe que se proceda à caracterização do conjunto dos Sujeitos-Aprendentes – ou Grupo-Turma – correspondente à situação educativa de referência do estudo aqui referido; constituído por um conjunto de 20 elementos – 11 e 9 elementos dos géneros feminino e masculino, respetivamente –, cuja faixa etária corresponde ao intervalo de 12-14 anos – 3, 10 e 6 elementos com, por essa mesma ordem, 12, 13 e 14 anos de idade –, o referido Grupo-Turma apresentava um *estilo de aprendizagem coletivo*<sup>105</sup> de índole indutiva<sup>106</sup>, razão pela qual a abordagem procedural de ensino

<sup>102</sup> No âmbito da Escola Cooperante em causa e para disciplina de Português do 8.º ano de escolaridade, o *manual escolar* em uso no ano letivo de 2013/2014 era o seguinte: Paiva, A. M., Barroso de Almeida, G., Jorge, N. & Gonçalves Junqueira, S. (2012). *(Para)Textos – Língua Portuguesa 8.º Ano*. Porto: Porto Editora (v., supra, p. 41, nota de rodapé 55).

<sup>103</sup> No quadro deste estudo, a categoria didactológica *sujeito* corresponde ao conjunto dos Alunos da situação contextual em causa, Sujeitos-Alunos esses agrupados numa mesma turma (ou *grupo-turma*), cuja letra de identificação institucional respetiva, por razões de ordem mais ético-educacional do que jurídico-administrativo, é objeto de substituição pela letra X (símbolo de *incógnito*), de modo a salvaguardar o anonimato do conjunto dos referidos Sujeitos-Alunos, sendo que a autenticidade quer do Grupo-Turma em causa, quer das referências ao mesmo constantes no presente RE, foram objeto de atestamento, *in loco* e *in vivo*, pelo Supervisor Científico do referido RE, na sua qualidade de Supervisor Científico de Português da Faculdade do Professor Estagiário no quadro da prática supervisionada deste último.

<sup>104</sup> Numa perspectiva científica mais programática do que pragmática, no âmbito deste RE, o termo *sujeito-aprendente* inscreve-se preferencialmente num quadro propriamente didactológico, isto é, um quadro centrado na categoria vital da situação educativa que é o *sujeito*, este último enquanto *pessoa* que se encontra em *situação de aprendizagem*, independentemente do seu estatuto educacional de índole administrativa (Legendre, 1988 [1993: 66]), enquanto o termo *sujeito-aluno* suporta um conceito que se insere de modo prioritário nos domínios disciplinares da *Administração Escolar* e da *Gestão Escolar* (Legendre, 1988 [1993: 478]), pese embora o facto de a unidade lexical *aluno* ser objeto, mormente no contexto societal português, do fenómeno de banalização lexical – essencial e funcional – nos discursos educacionais e educativos em geral e didáticos em particular.

<sup>105</sup> No âmbito do presente estudo, por *estilo de aprendizagem* entende-se o «[m]ode préférenciel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir dans une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 1196]); quando o *estilo de aprendizagem*

executada pelo Agente-Professor, no âmbito da *intervenção pedagógica e didáctica* regulamentarmente prevista no quadro do Estágio, procurou «présenter au[x] sujet[s] une pluralité d'exemples particuliers», de modo a permitir-lhes «inférer une connaissance plus générale et englobante» (Legendre, 1988 [1993: 320]); pese embora o facto de, por referência à problemática da inclusão da dimensão lexicocultural no ensino-aprendizagem da disciplina escolar de Português, objeto do estudo, que informa o presente RE, não ter sido possível proceder a uma avaliação diagnóstica específica, do processo de conceptualização-teorização dos indícios identificados e recolhidos no decorrer da componente de observação de aulas, e relativamente às questões, direta ou indiretamente, associadas ao ensino-aprendizagem do léxico do e em PLCM, resultou a evidência de que os Sujeitos-Aprendentes não tinham uma percepção – nem explícita, nem implícita – da CCP do léxico, na medida em que, em termos programáticos – secundados pelo manual escolar então em uso –, no quadro do *Plano Lexical e Semântico* e do tópico correspondente denominado *significação lexical* (ME, 2009), apenas são objeto de estudo os conceitos de *monossemia*, *polissemia*, *denotação* e *conotação*; confrontado com esta situação, por um lado, de carência linguístico-cultural – tanto substantiva como instrumental – por parte dos Sujeitos-Aprendentes e, por outro lado, pela ausência de consideração da CCP do léxico nos recursos didactográficos, tais como os manuais escolares e os materiais periféricos correspondentes, o Agente-Professor procedeu então à eleição da problemática da inclusão da dimensão lexicocultural no ensino-aprendizagem do PLCM no quadro da disciplina escolar correspondente em contexto endolingue e endocultural como objeto de estudo a ser reportado pelo RE respetivo;

- No que diz respeito ao *grupo-classe*<sup>107</sup>, ou seja, o conjunto alargado constituído pelo

---

«décrit la manière d'apprendre d'une personne, il est individuel» e quando «décrit la manière d'apprendre de l'ensemble ou de la majorité des membres d'un groupe (...) il est collectif» (Legendre, 1988 [1993: 1197]).

<sup>106</sup> Esta qualificação do *estilo de aprendizagem coletivo* do Grupo-Turma de referência do presente estudo resulta dos procedimentos de conceptualização-teorização sistémicos dos indícios recolhidos pelo Professor Estagiário no quadro do processo de observação das aulas; contudo, impõe-se sublinhar que a abordagem procedural de ensino adotada, mormente no quadro de sequencialidade linear das dimensões substantiva e formal da prática de ensino, na sua dimensão de *atividade letiva*, anteriormente referida, não convergiu de modo extensivo e intensivo com o carácter indutivo do referido *estilo de aprendizagem coletivo*, na medida em que essa abordagem procurou «présenter au[x] sujet[s] une connaissance générale, un principe, une règle avant d'en étudier des applications particulières ou des exemples spécifiques» (Legendre, 1988 [1993: 320]), situação essa determinada e/ou sustentada pela conceção dedutiva do manual escolar acima indicado, na medida em que esse recurso didactográfico assumiu uma relevância operatória estruturante do ensino-aprendizagem do objeto disciplinar correspondente.

<sup>107</sup> No âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas, a categoria *grupo-classe* corresponde à visão global que integra as categorias *sujeito* e/ou *grupo-turma* (enquanto conjunto dos *sujeitos-alunos* singulares) e

*grupo-turma* – este último enquanto reunião de um determinado número de *sujeitos-aprendentes* – e o *agente-professor* (Galissou, 1990), no caso da situação educativa em causa, não pôde deixar de suportar o impacto da configuração de índole bipartida da prática de ensino – embora esta última tenha sido objeto de uma atenção particular de modo a providenciar a sequencialidade linear das dimensões substantiva e formal da atividade letiva correspondente – assegurada, por um lado, de modo mais extensivo e intensivo, bem como mais preponderante em termos decisórios, pela Professora Titular do Grupo-Turma e, por outro lado, de modo mais episódico e compressivo, e, por conseguinte, mais subordinado às prescrições da referida Professora Titular pelo ProfessorEstagiário; acresce que o facto de o ensino-aprendizagem disciplinar, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, não ter abdicado da relevância de índole estruturante do manual escolar então em uso – situação essa anteriormente referida –, não favoreceu a emergência da autonomia quer substantiva, quer processual e procedural do ensino-aprendizagem do PLCM por parte do Grupo-Classe, constituindo, por conseguinte, a *intervenção pedagógica e didática*, regulamentarmente prevista no quadro do Estágio, uma situação de exceção – suscitada pelo Professor Estagiário e oportunamente acompanhada pelo Grupo-Turma – no plano da regularidade didática e metodológica extensiva e intensivamente instituída no âmbito da anualidade da situação educativa em causa;

- Relativamente ao *tempo*<sup>108</sup>, pelo seu carácter transversal às restantes categorias didactológicas (Galissou, 1990: 1994a), no quadro da sua delimitação institucional de índole escolar, isto é, o ano letivo de 2013/2014, balizou, por exemplo, em termos cronológicos e cronométricos o estabelecimento da sequência e da duração de um conjunto de numerosos elementos, tais como a extensão e a intensão da carga horária (anual, trimestral, semanal...) da disciplina escolar de Português e, consequentemente, do ensino-aprendizagem, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, do PLCM, da prática de ensino – quer no seu todo, quer da distribuição e da repartição das séries correspondentes

---

*agente* (esta última categoria não se restringindo à meso-categoria *agente-professor*, na medida em que, por exemplo, um *agente multimédia e/ou hipermédia*, com estatuto e função de *recurso didático* pode não exigir – de modo parcelar ou integral – a presença e/ou a participação do *agente-professor*).

<sup>108</sup> No âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas, a categoria *tempo* e *espaço* relevam de um quadro tipológico complexo, pelo facto de assumirem estatutos categoriais de índole transversal relativamente às restantes categorias didactológicas, que estas últimas sejam perspectivadas em termos intra-categoriais e/ou inter-categoriais. Para aceder a uma abordagem mais detalhada das problemáticas referentes a essas duas categorias didactológicas, v. LOISEAU, Yves (2002). *De l'incidence de l'espace et du temps dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères*. Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).

pela Professora Titular e pelo Professor Estagiário –, das atividades de ensino e aprendizagem, singulares e/ou cooperativas, dentro e fora da (sala de) aula<sup>109</sup> de Português... e da *intervenção pedagógica e didáctica*, regulamentarmente prevista no quadro do Estágio, executada pelo Professor Estagiário;

- Quanto ao *espaço*<sup>110</sup>, elemento categorial também ele dotado de carácter transversal às restantes categorias didactológicas (Galisson, 1990: 1994a), na sua dimensão física, corresponde, no caso da situação educativa em causa, à circunscrição da *aula de Português* à *sala de aula*, isto é, a «[s]alle aménagée pour l’enseignement à un groupe d’élèves» (Legendre, 1988 [1993: 187]), tendo essa localização assumido uma configuração extensiva e intensiva de acantonamento de índole institucional, nas suas dimensões educativa e didáctica; acresce que a conformação proxémica dominante, então implantada, desde o início do ano letivo em causa, em termos extensivos e intensivos, e cuja prevalência decorreu do quadro prescritivo da sequencialidade linear das dimensões substantiva e formal da atividade letiva anteriormente indicado, determinou que a *distância didáctica*<sup>111</sup> entre a Agente-Professora Titular ou o Agente-Professor Estagiário e o(s) Sujeito(s)-Aprendente(s), em função da estrutura e da organização topológicas da sala de aula correspondentes, tenha assumido um carácter sistémico mais *público* do que *social* e *pessoal*<sup>112</sup>, conformação essa que correspondeu a um figurino essencialmente

---

<sup>109</sup> O conceito de *sala de aula* inscreve-se no domínio da *Administração Escolar*, da *Gestão Escolar* e da *Gestão do Ensino* (Legendre, 1988 [1993]) e, por conseguinte, releva da categoria didactológica *meio instituído*, enquanto *espaço físico* reservado essencialmente à realização do processo de ensino-aprendizagem escolar de um objeto (Galisson, 1990). O conceito de *aula* remete para um espaço de carácter mais vivencial, ou seja, «une vie communautaire et des activités et exercices collectifs» (Legendre, 1988 [1993: 187]), cujo desenvolvimento ocorre geralmente no *meio instituído*, na sua componente física denominada *sala de aula*.

<sup>110</sup> V., supra, p. 66, nota de rodapé 108.

<sup>111</sup> Essa *distância* «est ‘didactique’, *lato sensu*, non parce qu’elle est spécifique d’un objet de savoir particulier, mais parce qu’elle joue un rôle régulateur dans la relation didactique» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666-667) e, no espaço físico denominado *sala de aula* – no sentido comum do termo – é «une fonction de la distance euclidienne, de l’orientation du corps et de celle du regard», ou seja, «[l]’élève et le maître seront d’autant plus proches l’un de l’autre (...) que leurs regards seront convergents, que leur posture sera face à face, et bien sûr que leur distance physique sera courte» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666), na medida em que, no quadro da conceção euclidiana de *distância*, «[p]ar exemple, lorsqu’un objet est à 50 centimètres de nous, devant nous, il est subjectivement plus proche que s’il se trouve à 50 centimètres derrière nous», razão pela qual «[n]otre notion de distance devra donc intégrer, d’une manière générale, l’orientation du corps du locuteur par rapport à celui de l’allocutaire» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666).

<sup>112</sup> Tendo em consideração que «la proximité sociale traduite par les distances physiques entre les individus est le reflet direct des relations sociales et des statuts établis au sein des groupes, que ce soit chez les animaux (...) ou chez l’homme», no quadro dos estudos proxémicos relativos às situações educativas, considera-se que as configurações de *distância* «sont (...) contraintes par l’environnement propre de la classe et sa topologie, et par la nécessité (parmi d’autres) de contrôle social et didactique que leur usage,

assente na «passation de consignes» e no «contrôle du groupe» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666), tendo, por um lado, por recurso operatório (quase) sistemático o questionamento dedutivo e, por outro lado, o *agente-professor* o (quase) monopólio da função interrogativa proativa, situação essa que não foi alvo de alteração no âmbito da *intervenção pedagógica e didática*, regulamentarmente prevista no quadro do Estágio, a não ser no plano do questionamento, na medida em que este último adotou uma perspetiva de índole mais indutiva.

Da apresentação, bem como da explicitação e da caracterização dos contextos educacional e escolar, nos quais se inscreve a investigação-ação do estudo, que informa o presente RE, conjunto de informações esse que assume uma função prioritariamente compreensiva das circunstâncias de enquadramento da referida investigação-ação, decorre o imperativo de proceder – a seguir – à apresentação do design e do roteiro correspondentes.

### 2.3. Do design ao roteiro da investigação

Em resultado da combinação do paradigma epistemológico e da abordagem metodológica da investigação didactológica e dos contextos educacional e escolar da situação educativa alvo do presente estudo, e tendo por referência a situação de confluência da Didactologia das Línguas-Culturas em geral, da Didática do Português mais especificamente e da Supervisão Pedagógico-didática correspondente, a investigação-ação em causa, mormente na sua vertente de trabalho de campo propriamente dito, institui uma relação de recíproca complementaridade da *abordagem analítica* – operação essa que «focalise l'attention sur [l]es composantes [d'un phénomène] et de ses interrelations

---

par le professeur, doit atteindre», sendo possível proceder a uma tipologia proxémica que, no quadro da Educação, tem vindo a ser objeto de referência crescente: (a) a configuração *pública* considera que «[l]e lieu choisi pour le contrôle du groupe-classe est souvent le même, surtout en début de séance. On peut noter que chaque phase collective est précédée par le déplacement du maître vers le même lieu stratégique : tout se passe comme si le maître, par son positionnement à cet endroit, signifiait aux élèves qu'il va s'adresser au groupe. La distance entre le maître et les élèves varie suivant la position des élèves dans la salle de classe, mais elle n'est jamais inférieure à 1 mètre»; (b) a configuração *social* corresponde à situação na qual «[l]e maître anime un petit groupe d'élèves, qui sont (...) réunis autour des tables. La distance est comprise entre 30 centimètres et 1,20 mètre. Comme la distance n'est pas la même suivant la position des élèves autour de la table, il semble que pour 'égaliser' les distances maître-élève le maître utilise le regard. Lors de ses interventions, il ne tourne pas son regard vers les élèves les plus proches. S'il doit malgré tout le faire, on note un recul du maître qui lui permet de ne pas se retrouver sur un mode proche»; (c) a configuração *pessoal de não proximidade* é «[l]a distance est 'à bout de bras'. Cette configuration ne dure que très peu de temps et semble utile au contrôle des déplacements des élèves et de leurs discours parasites»; (d) a configuração *pessoal de proximidade* que é uma «relation d'aide» estabelece que «[l]a distance est inférieure à 30 centimètres. Cette configuration n'est jamais maintenue très longtemps (quelques secondes en général). Elle est assez rare» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 665-666).

internes plutôt que de le considérer dans son ensemble» (Legendre, 1988 [1993: 77]) – e da *abordagem sintética* – «qui s'intéresse particulièrement à l'ensemble plutôt qu'aux composantes [d'un phénomène, d'un problème, d'une question]» (Legendre, 1988 [1993: 93]) –<sup>113</sup> do *ensino-aprendizagem* do PLCM, nas suas dimensões de *processo* e *produto*.

Atendendo ao enquadramento essencial e processual acima descrito, procede-se a seguir à apresentação harmonizada do *design* – ou seja, a configuração das componentes – e do *roteiro* – isto é, o trajeto conceptual e operatorialmente marcado – do plano de investigação do estudo, através de uma representação sinóptica (Quadro 2 – v. página seguinte):

- a primeira etapa do trajeto investigativo releva da dimensão constituinte de *observação* da disciplina, tendo em consideração que «l'importance de l'observation tient (...) à ce qu'elle sert à poser les problèmes» (Galisson, 1994b: 128), ou seja, no quadro da investigação objeto de reportagem neste RE, constatar a existência eventual, em termos integrais ou parcelares de práticas escolares, mormente de ensino-aprendizagem, da CCP do léxico no âmbito da disciplina de Português no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português;
- a segunda etapa do trajeto investigativo releva da dimensão constituinte de *conceptualização-teorização* da disciplina, uma vez que essa componente estrutural «fabrique elle-même ses outils» e, por conseguinte, «crédibilise l'observation et alimente l'intervention» (Galisson, 1994b: 128), isto, sempre no quadro da investigação objeto de reportagem neste RE, conceber, em função dos dados inscritos na fase anterior, um plano de ação que visa proceder, numa ótica de superação e/ou de maximização e otimização de carácter integral ou parcelar, à inclusão de práticas escolares, mormente de ensino-aprendizagem, da CCP do léxico no âmbito da disciplina de Português no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português;
- a terceira e última etapa do trajeto investigativo releva da dimensão constituinte de «l'intervention est [s]a raison d'être» (Galisson, 1994b: 128), isto é, visa «intervenir sur son objet d'études» (Galisson, 1994b: 130), ou seja, sempre no quadro da investigação objeto de reportagem neste RE, realizar no terreno educativo à inclusão de práticas escolares, mormente de ensino-aprendizagem, da CCP do léxico no âmbito da disciplina de Português no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português.

---

<sup>113</sup> Numa perspetiva epistemológica, impõe-se referir que «[l']analyse et la synthèse sont deux formes de pensée en relation d'interdépendance», na medida em que «[l']analyse, sans la synthèse, constitue une démarche privée du sens de l'immédiat, du partiel, alors que l'analyse, sans la synthèse, est une démarche privée du sens du média, de la vision de l'ensemble, du tout» (Legendre, 1988 [1993: 93]).

Quadro 2 – Design e roteiro da Investigação

INVESTIGAÇÃO					
FASES ESTÁDIOS OPERATÓRIOS REFERENCIAIS TEMPORAIS	COMPONENTES ESTRUTURANTES				
	OBJETIVOS DE MEDIAÇÃO	ETAPAS PROCEDURAIS	OPERADORES HUMANOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	REFERENCIAIS OPERATÓRIOS
<p>(1)</p> <p><b>OBSERVAÇÃO</b></p> <p><b>ESTÁDIO DE PROSPEÇÃO</b></p> <p>OUTUBRO DE 2013 – JANEIRO DE 2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repertoriar as práticas escolares eventuais de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, implantadas no quadro da situação educativa de referência da investigação;</li> <li>Construir a problemática da inclusão ou não inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, implantadas no quadro da situação educativa de referência da investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registo verbal escrito, <i>in loco e in vivo</i>, da presença eventual de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, implantadas no quadro da situação educativa de referência da investigação;</li> <li>Formulação verbal escrita da problemática global da inclusão ou não inclusão de práticas de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação, tendo por base as informações decorrentes do registo verbal escrito respetivo executado na componente etapica anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professor Estagiário</li> <li>Professor Estagiário</li> <li>+ Supervisor Científico (colaboração subsidiária)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantamento das práticas escolares eventuais de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, implantadas no quadro da situação educativa de referência da investigação, recorrendo, para o efeito, à transcrição verbal escrita dos indicadores verbo-comportamentais correspondentes, nos modos de <i>observação não participante</i> e <i>observação participante</i>;</li> <li>Enunciação verbal escrita da passagem do plano do objeto empírico (i.e., o <i>problema</i>) para o plano do objeto conceptualizado (i.e., a <i>problemática</i>) da inclusão ou não inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, implantadas no quadro da situação educativa de referência da investigação, em função das informações resultantes do processo de levantamento das práticas escolares eventuais acima referido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensões da investigação da e em Didactologia das Línguas-Culturas (Galisson, 1994b)</li> <li>Categorias e modos operatórios da Didactologia das Línguas-Culturas – AC/MRD/DLC (Galisson, 1990, 1994a)</li> <li>Categorias lexicoculturais (Galisson, 1991, 1999a)</li> <li>Métodos e técnicas de <i>observação</i> em Educação (De Ketele &amp; Roegiers, 1991 [2009]; Van der Maren, 1995 [1996])</li> <li>Métodos e técnicas de <i>observação</i> de aulas em Didactologia das Línguas-Culturas (Ferrão Tavares, 1999; Puren, 1999)</li> </ul>
<p>(2)</p> <p><b>CONCEPTUALIZAÇÃO</b></p> <p><b>+ TEORIZAÇÃO</b></p> <p><b>ESTÁDIO DE INTERFACE OBSERVAÇÃO-INTERVENÇÃO</b></p> <p>FEVEREIRO – ABRIL DE 2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Determinar, numa ótica tanto sistémica como prospetiva, o impacto da inclusão ou não inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, implantadas no quadro da situação educativa de referência da investigação;</li> <li>Arquitar o projeto de intervenção suscetível de incluir práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indicação das vantagens ou desvantagens potenciais da inclusão ou não inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação;</li> <li>Edificação do projeto de intervenção que consiste em evidenciar, <i>in loco e in vivo</i>, as vantagens de <i>facto</i> da inclusão – e, por conseguinte, de modo indireto, as desvantagens da não inclusão – de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professor Estagiário</li> <li>Professor Estagiário</li> <li>+ Supervisor Científico (colaboração subsidiária)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração das potencialidades da inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação, recorrendo, para o efeito, a uma abordagem lexicocultural de casos-exemplos inscritos nas situações contextuais objeto de <i>observação não participante</i> e <i>observação participante</i> executadas no patamar etapico anterior;</li> <li>Montagem planificada do projeto de intervenção para efeito de inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação, através do recurso a procedimentos inscritos na abordagem didática de índole lexicocultural centrados em casos-alvo inseridos em situações contextuais objeto da prática de ensino do Professor Estagiário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensões da investigação da e em Didactologia das Línguas-Culturas (Galisson, 1994b)</li> <li>Categorias e modos operatórios da Didactologia das Línguas-Culturas – AC/MRD/DLC (Galisson, 1990, 1994a)</li> <li>Categorias lexicoculturais (Galisson, 1991, 1999a)</li> </ul>
<p>(3)</p> <p><b>INTERVENÇÃO</b></p> <p><b>+ VALIDAÇÃO</b></p> <p><b>ESTÁDIO DE TESTAGEM</b></p> <p>MAIO DE 2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acionar o projeto de intervenção, concebido (<i>lato sensu</i>) no espaço e no tempo da segunda componente do patamar etapico anterior, de modo a proceder à inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação;</li> <li>Verificar, em termos quer criterios, quer normativos, a relevância operatória, nas suas dimensões essenciais, funcionais e teleológicas, das ações inscritas no projeto de intervenção, acionado na primeira componente deste patamar etapico, para efeito de inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Execução do projeto de intervenção para efeito de inclusão, <i>in loco e in vivo</i>, de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação;</li> <li>Comprovação eventual da relevância operatória, nas suas dimensões essenciais, funcionais e teleológicas, das ações inscritas no projeto de intervenção referente à inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professor Estagiário</li> <li>Professor Estagiário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementação planificada do projeto de intervenção para efeito de inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação, assente em procedimentos inscritos na abordagem lexicocultural e centrados em casos-alvo inseridos em situações contextuais objeto da prática de ensino do Professor Estagiário;</li> <li>Manifestação verbal escrita das percepções dos Sujeitos-Aprendentes da relevância operatória, nas suas dimensões essenciais, funcionais e teleológicas, da inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação, através do recurso a um inquérito (instrumento: questionário), sendo os dados correspondentes objeto de uma abordagem de índole estatística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensões da investigação da e em Didactologia das Línguas-Culturas (Galisson, 1994b)</li> <li>Categorias e modos operatórios da Didactologia das Línguas-Culturas – AC/MRD/DLC (Galisson, 1990, 1994a)</li> <li>Categorias lexicoculturais (Galisson, 1991, 1999a)</li> <li>Inquérito (questionário); análise estatística descritiva (Escala de tipo Likert) (De Ketele &amp; Roegiers, 1991 [2009]; Van der Maren, 1995 [1996])</li> </ul>



Em função das opções inscritas nos quadros sinóticos referentes ao design e ao roteiro da investigação, constata-se que o princípio de inter-relação das categorias *objeto* e *processo* do ensino-aprendizagem alvo da referida investigação constitui um referencial de base da mesma, até porque essa perspectiva corresponde à conceção didactológica correspondente, cuja problematização pode ser sintetizada nos termos seguintes:

La prééminence du procès ou du produit ? Si le déroulement du procès est important dans la mesure où il conditionne la qualité du produit, où il est, pour partie, transférable à l'étude d'autres objets, il ne fait aucun doute (...) que le produit est essentiel, parce qu'il justifie toute l'opération mentale, en vue de réinvestissements ultérieurs. (...) [Le] projet vise le produit, par-delà le procès. Visant le procès, il condamnerait celui-ci à la circularité. En effet, c'est le produit qui met un terme au procès et autorise l'ouverture d'un nouveau procès, à partir d'un autre objet et d'un autre projet. Le produit est donc la preuve que le procès a bien eu lieu. Il ne saurait être ramené à un dépôt factuel, encore moins à un résidu, dont on se débarrasse comme des cendres du foyer, après le joyeux feu de bois (Galisson, 1995: 10-11).

Em função tanto do enquadramento paradigmático e metodológico como dos referenciais inscritos no design e no roteiro da investigação didactológica que suporta o estudo, o qual informa o presente RE, procede-se, no capítulo subsequente, à reportação da *intervenção pedagógica e didáctica* regulamentarmente prevista no quadro do Estágio correspondente no âmbito da disciplina escolar de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo.



## CAPÍTULO 3

---

### A lexicultura na disciplina de Português: um estudo de caso didactológico

O *estudo de caso*, objeto de reportação no presente RE, repousa numa investigação que, na sua dimensão de *trabalho de campo (stricto sensu)*, releva do quadro da conceção didactológica da Educação em e pelas Línguas-Culturas em geral e da Didática do Português em particular – com recurso subsidiário a uma perspectiva formativa que se inscreve no âmbito da supervisão pedagógico-didática correspondente –, numa ótica praxeológica de conceptualização composta pelo conjunto processual genérico *observação, conceptualização-teorização e intervenção*.

Na fase de *observação*, o processo investigativo procurou recolher as informações estruturantes decorrentes do levantamento, prioritariamente de ordem descritiva, das práticas escolares de abordagem do léxico usual e geralmente executadas no quadro do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de *Português*, mormente na componente estrutural do sistema de ensino nacional designado Ensino Básico – mais especificamente no seu terceiro ciclo, o qual compreende os três últimos anos de escolaridade do seu tríptico cíclico composto por nove anos de escolaridade –, com o duplo propósito de identificar e determinar a configuração-tipo predominante da abordagem do léxico em PLCM, bem como da inclusão eventual nessa abordagem das marcas lexicoculturais da CCP, atendendo de modo prioritário à sua declinação no quadro da situação educativa que foi instituída como o espaço de realização da prática de ensino supervisionada do autor do presente RE, na sua qualidade de Professor Estagiário.

Na fase de *conceptualização-teorização*, o processo investigativo procedeu à caracterização, numa perspectiva de índole indutiva, das práticas escolares de abordagem do léxico no quadro disciplinar e institucional objeto do processo de observação didactológica anteriormente indicado, com vista a determinar de modo circunstanciado a referida abordagem e, conseqüentemente, avançar com a conceção e a construção de um *projeto de intervenção pedagógica e didática* que teve por propósitos otimizar e maximizar essa abordagem do léxico, recorrendo para o efeito ao conceito lexicocultural de CCP.

Na fase de *intervenção*, o processo investigativo procedeu à execução do *projeto de intervenção pedagógica e didática* concebido e construído no âmbito da fase investigativa anterior, de modo a constatar em que medida quer o *processo*, quer o *produto* desse projeto de intervenção, devidamente calibrados em função da situação educativa em causa, podem contribuir para uma abordagem mais extensiva e intensiva do léxico no quadro disciplinar do PLCM no âmbito de último ciclo do Ensino Básico português, tendo essa contribuição sido objeto de um processo de validação, sempre em função dos referenciais educacionais, didactológicos e didáticos respetivos.

### **3.1. Da omissão à incontornabilidade da lexicultura na disciplina de Português**

Pelo facto de a prática de ensino supervisionada do autor do presente RE, enquanto Professor Estagiário, ter sido objeto de execução, no ano escolar de 2013/2014, tendo por enquadramento educacional e didático de proximidade os referenciais respetivos adotados pela Professora Titular, sendo a configuração genérica correspondente a constante na secção 2.2. do capítulo segundo deste RE, importa referir novamente o facto de essa prática de ensino do Professor Estagiário não ter podido deixar de observar a configuração do modelo de prática de ensino da Orientadora Cooperante, na sua qualidade de Professora Titular do Grupo-Turma no qual se verificou a prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário, na medida em que o imperativo institucional de não favorecer e/ou concretizar a emergência de situações de dissonância de ordem essencial, estrutural, funcional e teleológica no plano da sequencialidade normativa das dimensões de carácter tanto substantivo como formal do conjunto da atividade de ensino em termos de anualidade letiva é função do paradigma da formação em causa.

A primeira fase da investigação didactológica – *observação* – decorreu entre o início do mês de outubro de 2013 e o final do mês de janeiro de 2014 e teve por propósitos nucleares, por um lado, proceder à constituição do repertório das práticas escolares eventuais de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de *Português*, implantadas no âmbito da situação educativa de referência da investigação, situação essa no seio da qual se verificou a prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário, e, por outro lado, construir a problemática da inclusão ou não inclusão dessas práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito quer disciplinar, quer institucional em causa. Para efeitos de prossecução e concretização desses propósitos investigativos, foi acionado um conjunto de procedimentos de registo verbal escrito, *in loco* e *in vivo*, da

presença eventual de práticas escolares de ensino-aprendizagem da CCP do léxico, no âmbito da disciplina de *Português*, implantadas no quadro da situação educativa de referência da investigação, designadamente através do levantamento dessas práticas escolares eventuais, recorrendo, para o efeito, à transcrição verbal escrita dos indicadores verbo-comportamentais correspondentes, sendo de referir que essas práticas escolares se inscrevem no quadro da prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática determinada pela Orientadora Cooperante, na sua qualidade de Professora Titular do Grupo-Turma.<sup>114</sup>

Pese embora o facto de as concepções de *léxico* e *vocabulário*, subjacentes aos registos programáticos aplicáveis à situação educativa acima referida, relevarem de uma perspetiva propriamente lexicológica, uma vez que essas concepções podem ser associadas às concepções que defendem que «[p]or léxico entende-se o conjunto das palavras que têm o valor de denominação e que formam a língua de uma comunidade, de uma actividade humana ou de um escritor» (Lamas, 2000: 270) e por *vocabulário* deve entender-se o «[c]onjunto de vocábulos» e, por conseguinte, «[o] vocabulário diz respeito à fala, ao discurso, ao texto, isto é, lexemas actualizados nos mesmos», sendo que «[n]um sentido lato, vocabulário é uma listagem de palavras» (Lamas, 2000: 494), no quadro do presente estudo, impõe-se referir que as concepções didáticas de base desses dois conceitos emergem como abordagens nocionais mais apropriadas em termos operatórios para efeitos de inclusão e acionamento no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, na medida em que, ao considerar que «[l]e *lexique* est constitué d'unités virtuelles : les *lexèmes*» e «[q]uand les *lexèmes* s'actualisent dans le discours, ils deviennent des *vocables*», razão pela qual esse «ensemble des *vocables* constitue le *vocabulaire*» (Galisson & Coste, 1976: 137), essa perspetiva didática conduz a sublinhar que

[l]e *vocabulaire* est nécessairement lié à un texte, écrit ou parlé, court ou long, homogène ou composite, alors que le *lexique*, transcendant au texte, est lié à un ou plusieurs locuteurs. Le *vocabulaire* d'un texte suppose l'existence d'un *lexique*, dont il n'est qu'une actualisation limitée, un *échantillon* (ce mot), c'est-à-dire un sous-ensemble (Galisson & Coste, 1976 : 317),

ótica essa que permite posicionar a concepção lexicocultural de CCP do léxico no plano da sua atualização discursiva, sem menosprezar, contudo, a dimensão sociolinguística alargada

---

<sup>114</sup> No quadro do design e do roteiro da investigação – v., supra, páginas 70 do presente RE –, procedeu-se, no âmbito da fase investigativa de *observação*, à produção de itens cujos enunciados incluíram *ab initio* à adjunção do adjetivo *eventual* aos lexemas nominais *práticas escolares* e *presença*, assim como à indicação das fórmulas verbais alternativas *inclusão* ou *não inclusão* das referidas *práticas escolares*, uma vez que teve de ser considerada *a priori* a inexistência – potencial ou até mesmo previsível (Silva & Silva e Silva, 2014) – de práticas escolares de inclusão da componente lexicocultural na abordagem do léxico no âmbito disciplinar em causa.

na qual se inscreve o léxico enquanto «objet historique et anthropologique énorme et confus» (Rey, 1977: 5).

Embora a perspetiva didática da abordagem do léxico não deva ser menosprezada no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas-culturas, mormente pelo facto de apresentar conceitos operatórios devidamente validados no plano praxeológico correspondente (Cuq, 2003), a conceção programática referente à abordagem do léxico na disciplina de *Português*, no quadro do ciclo de escolaridade no qual se inscreve a situação educativa de referência da presente investigação, assenta numa perspetiva exclusivamente lexicológica, sendo essa perspetiva objeto de atendimento sistemático no manual escolar então adotado pela Escola Cooperante, uma vez que a prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário em termos regulares não registou qualquer afastamento das prescrições do referido manual escolar em matéria de abordagem do léxico, situação essa que corresponde à constatação investigativa de que «l’impact considérable confirmé des manuels scolaires sur les pratiques de classe (Castro, 1995<sup>[115]</sup>)» é um facto comprovado, «surtout lorsque les enseignants se limitent à mettre en œuvre les prescriptions didactographiques correspondantes» (Silva e Silva & Ferrão Tavares, 2007: 222).

Tendo em consideração que, em matéria de abordagem escolar do léxico em PLCM, a prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática acima indicada procedeu em conformidade com as prescrições do manual escolar então adotado pela Escola Cooperante para a disciplina e para o ano de escolaridade no quadro dos quais se desenvolveu a prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário, os registos correspondentes, que se inscrevem na fase de *observação* da investigação didactológica aqui em causa, são tributários das referidas prescrições não apenas de ordem declarativa, mas também – e sobretudo – de carácter procedural, cuja observância é objeto de explicitação descritiva subsequente, recorrendo para o efeito a um caso exemplar inscrito numa sequência de ensino-aprendizagem dinamizada pelo Professor Estagiário.


O manual escolar anteriormente identificado – e designado, de ora em diante, no presente RE, pela sigla MPTLP8 (isto é, *Manual (Para)Textos – Língua Portuguesa – 8.º ano*) – apresenta, no quadro da sua Unidade 2, dois textos A e B intitulados «A Praia» e

---


<sup>115</sup> V. CASTRO, Rui Vieira (1999). «Já agora, não se pode exterminá-lo? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português». *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.

«Praia» e classificados como *narrativa da literatura universal* e *verbetes de enciclopédia*, respetivamente, sendo o Texto A um excerto da obra literária que tem por título – na tradução portuguesa – *O Deus das Moscas* do romancista inglês Willam Golding e o Texto B um extrato de um artigo de enciclopédia (Figura 9<sup>116</sup>).

2




PRÉ-LEITURA III





**1.** Os dois textos que vais ler são semelhantes, tematicamente: em ambos se faz a **descrição de uma praia.**

**1.1.** Define, por palavras tuas, o conceito de *praia*.



Texto A

## A PRAIA

Rafael desenvencilhou-se cuidadosamente e escapuliu-se por entre as ramadas. [...] Trepou a um tronco quebrado e saiu da selva.

A costa estava debruada de palmeiras. Subiam eretas ou inclinadas, ou reclinadas contra a luz, e adejavam<sup>1</sup> no ar a sua coma<sup>2</sup> verde a uma altura de trinta metros. O terreno a seus pés era um talude<sup>3</sup> coberto de uma erva-gem áspera, retalhado a toda a largura pelas vicissitudes de troncos derrubados de mistura com cocos sorvados<sup>4</sup> e rebentões de palmeira. Por trás de tudo isto havia a escuridão própria da floresta e a mancha branca da clareira. [...] Lá fora, talvez a uma milha de distância, salseiros de espuma

babujavam uma ilha de coral, e mais além o vasto mar era de um azul-ferrete<sup>5</sup>. Dentro do arco irregular de coral, a lagoa era ainda como um lago das montanhas – azul de todos os matizes, verde-sombreado e púrpura. A praia entre o terraço de palmeiras e a água era uma fina aduela<sup>6</sup>, aparentemente interminável, pois à esquerda de Rafael, as perspectivas do palmar<sup>7</sup>, da praia e da água reduziam-se a um ponto de infinidade; e sempre, quase visível, havia o calor.

William Golding, *O Deus das Moscas*, trad. de Luís de Sousa Rebelo, Público, 2002 (com supressões)

Texto B

## PRAIA

Uma praia é uma acumulação, no bordo do mar, de materiais mais grosseiros do que os principais constituintes do limo, embora certas praias se convertam em lamaçais na baixa-mar. Os materiais das praias são blocos, seixos, cascalho, areias e alguns elementos mais finos. Os materiais mais finos, ao contrário do que possa parecer, não resultam da desagregação pelo mar dos materiais mais grosseiros, mas são os que o mar recebe por via fluvial.

“Praia”, in *Infopédia* [Em linha], Porto Editora, 2003-2013, [http://www.infopedia.pt/\\$praia,2](http://www.infopedia.pt/$praia,2) (consult. em 29-09-2013)

1. *adejavam*: faziam esvoaçar. 2. *coma*: copa de árvore. 3. *talude*: terreno com declive. 4. *sorvados*: apodrecidos. 5. *azul-ferrete*: tom de azul bastante carregado. 6. *aduela*: tábua que guarnece o vão da obreira de uma porta. 7. *palmar*: terreno em que crescem palmeiras.

106

<sup>116</sup> Os materiais do MPTLP8 reproduzidos, no âmbito do presente RE, correspondem à edição de 2014, embora a edição de 2012 tenha sido a utilizada no quadro da situação educativa de referência do estudo, uma vez que a reprodução dos materiais em causa – diretamente extraídos do sítio eletrónico da Editora correspondente – se verificou em setembro de 2014; no texto do presente capítulo deste RE, procede-se, quando necessário, à indicação das alterações verificadas na edição de 2014 (MPTLP8-2014) relativamente a edição de 2012 (MPTLP8-2012); não se verificando qualquer alteração, procede-se à omissão da data de edição.

**2. Narrativas prodigiosas**

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA / LEITURA**

**1. No texto A, o narrador descreve uma praia e os elementos que a circundam.**

**1.1. Reproduz o quadro abaixo no teu caderno e completa-o, dando conta da forma como o narrador organiza a descrição.**

Planos da descrição		Elementos descritos	Características
Praia	Mais longe	"costa" (l. 3)	a.
		"praia" (l. 13)	b.
	Mais perto	"terreno a seus pés" (l. 5)	c.
"For trás de tudo isto" (ll. 7-8)		d.	"escundão" (l. 8)
		e.	"mancha branca" (l. 8)
"Lá fora [...] a uma milha de distância" (l. 9)		"salseiros de espuma" (l. 9)	f.
		"ilha de coral" (l. 10)	g.
h.		"mar" (l. 10)	"vasto"; "era de um azul-ferrete" (l. 10-11)

**1.2. A descrição torna-se bastante expressiva, devido à forma como se usa a metáfora e se sugerem sensações visuais, tácteis e cinéticas.**

**1.2.1. Transcreve exemplos destes três tipos de sensações.**

**1.2.2. Explica, por palavras tuas, o sentido das metáforas seguintes.**

a. "A costa estava debruçada de palmeiras." (l. 3)

b. "salseiros de espuma babujavam uma ilha de coral" (ll. 9-10)

c. "A praia entre o terraço de palmeiras e a água era uma fina aduela" (l. 13)

**2. No texto B, descreve-se a praia não em termos literários, mas geológicos.**

**2.1. Transcreve exemplos de termos da área da Geologia.**

**3. Identifica as marcas linguísticas específicas dos dois tipos de descrição que analisaste, completando o texto com as palavras apresentadas.**

conotativa      denotativa      expressivos      literária  
objetividade      sensações      subjetividade      técnica

No texto **A** está presente uma descrição **1**. Nele predomina a **2**, destacando-se a presença de linguagem **3**, de recursos **4** e de vocabulário que sugere vários tipos de **5**.

No texto **B** temos uma descrição **6**. Nele o conceito de praia é apresentado com **7**, predominando a linguagem técnica e **8**.

Consulta a ficha informativa n.º 8 p. 108

**William Golding** (1911-1993), romancista inglês oriundo da Cornualha, foi professor durante alguns anos, mas abandonou o ensino para se dedicar à literatura. Combateu na Royal Navy durante a Segunda Guerra Mundial, participando em operações como a do afundamento do navio Bismarck e do desembarque na Normandia. *O Deus das Moscas* foi o seu primeiro romance, publicado em 1954. Foi galardoado com o Prémio Nobel da Literatura, em 1983.

**107**

**Figura 9 – MPTLP8 – «Unidade 2: Narrativas prodigiosas (Texto narrativo)» – «Subunidade: ‘A Praia’ e ‘Praia’ – Excerto/Verbete de enciclopédia (pp. 106 e 107 do manual)»**

No plano da abordagem do léxico, a prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário – sempre em regime de observância da prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática correspondente – tinha então por obrigação assegurar o exercício ritualista de interpelar de modo geral os membros do Grupo-Turma, após a *leitura em voz alta* – enquanto primeiro contacto com o texto na sua dimensão verbal – executada por alguns membros do referido Grupo-Turma, através de fórmulas preestabelecidas, tais



como *Quanto ao vocabulário do texto, existe alguma dúvida?*, *Há alguma dúvida em termos de vocabulário?*, *Há alguma palavra e/ou expressão que não tenham compreendido?* e/ou *Relativamente ao vocabulário, há alguma dúvida?*, sendo de sublinhar que o plano de aula de referência da subunidade, na qual se inscrevem esses dois textos acima indicados, era – ainda e sempre em regime de observância da prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática correspondente – o constante no *Caderno do Professor* respetivo, que se encontra(va) no sítio eletrónico da Editora do MPTLP8 (Figura 10).

<b>Plano de aula – Unidade 2</b>						
Docente: _____ Escola: _____ Turma: _____ Duração: _____ Aula(s) n.º(s): _____ Data: _____ Casos especiais/observações: _____						
Unidade 2: <b>Narrativas prodigiosas</b> (Texto narrativo) Subunidade: <b>“A Praia”</b> e <b>“Praia”</b> – Excerto/Verbete de enciclopédia (pp.106 e 107 do manual) <b>Texto descritivo</b> (Ficha Informativa n.º 8 – pp. 108 e 109 do manual)						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Domínios de referência</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">Educação Literária / Leitura</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Gramática</td> </tr> </tbody> </table>	Domínios de referência	Educação Literária / Leitura	Gramática	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Conteúdos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">           Texto narrativo: espaço.            Texto descritivo.            Descrição (planos da descrição).            Sensações visuais, tácteis e cinéticas.            Recursos expressivos: metáfora.            Vocabulário técnico (Geologia)            Descrição literária/descrição técnica.         </td> </tr> </tbody> </table>	Conteúdos	Texto narrativo: espaço. Texto descritivo. Descrição (planos da descrição). Sensações visuais, tácteis e cinéticas. Recursos expressivos: metáfora. Vocabulário técnico (Geologia) Descrição literária/descrição técnica.
Domínios de referência						
Educação Literária / Leitura						
Gramática						
Conteúdos						
Texto narrativo: espaço. Texto descritivo. Descrição (planos da descrição). Sensações visuais, tácteis e cinéticas. Recursos expressivos: metáfora. Vocabulário técnico (Geologia) Descrição literária/descrição técnica.						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Descritores de desempenho</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler descrições.</li> <li>• Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.</li> <li>• Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto.</li> <li>• Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta.</li> <li>• Identificar recursos linguísticos utilizados.</li> <li>• Identificar e caracterizar tipos/sequências de texto (texto/sequência textual descritivo(a)).</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	Descritores de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler descrições.</li> <li>• Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.</li> <li>• Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto.</li> <li>• Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta.</li> <li>• Identificar recursos linguísticos utilizados.</li> <li>• Identificar e caracterizar tipos/sequências de texto (texto/sequência textual descritivo(a)).</li> </ul>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Sumário</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">           Leitura e interpretação dos textos “A Praia”, de William Golding, e “Praia”.             Gramática: vocabulário técnico (Geologia).             O texto descritivo: descrição estática/dinâmica, o retrato e descrição técnica/literária. Exercícios.         </td> </tr> </tbody> </table>	Sumário	Leitura e interpretação dos textos “A Praia”, de William Golding, e “Praia”.  Gramática: vocabulário técnico (Geologia).  O texto descritivo: descrição estática/dinâmica, o retrato e descrição técnica/literária. Exercícios.	
Descritores de desempenho						
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler descrições.</li> <li>• Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.</li> <li>• Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto.</li> <li>• Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta.</li> <li>• Identificar recursos linguísticos utilizados.</li> <li>• Identificar e caracterizar tipos/sequências de texto (texto/sequência textual descritivo(a)).</li> </ul>						
Sumário						
Leitura e interpretação dos textos “A Praia”, de William Golding, e “Praia”.  Gramática: vocabulário técnico (Geologia).  O texto descritivo: descrição estática/dinâmica, o retrato e descrição técnica/literária. Exercícios.						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Desenvolvimento da aula</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">           1. Resolução da atividade de pré-leitura: definição do conceito de “praia”.            2. Leitura dos textos “A praia” e “Praia”.            3. Resolução e correção dos exercícios de interpretação textual, e de gramática.            4. Leitura da Ficha Informativa n.º 8 – Texto descritivo.            5. Resolução dos exercícios.         </td> </tr> </tbody> </table>	Desenvolvimento da aula	1. Resolução da atividade de pré-leitura: definição do conceito de “praia”. 2. Leitura dos textos “A praia” e “Praia”. 3. Resolução e correção dos exercícios de interpretação textual, e de gramática. 4. Leitura da Ficha Informativa n.º 8 – Texto descritivo. 5. Resolução dos exercícios.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Recursos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;"> <b>Manual</b>, pp. 106 a 109         </td> </tr> </tbody> </table>	Recursos	<b>Manual</b> , pp. 106 a 109	
Desenvolvimento da aula						
1. Resolução da atividade de pré-leitura: definição do conceito de “praia”. 2. Leitura dos textos “A praia” e “Praia”. 3. Resolução e correção dos exercícios de interpretação textual, e de gramática. 4. Leitura da Ficha Informativa n.º 8 – Texto descritivo. 5. Resolução dos exercícios.						
Recursos						
<b>Manual</b> , pp. 106 a 109						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Atividades complementares</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">           • Atividade de Educação Literária sobre a descrição técnica e literária.         </td> </tr> </tbody> </table>	Atividades complementares	• Atividade de Educação Literária sobre a descrição técnica e literária.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;"> <b>Caderno de atividades</b>, pp. 79 e 80   <b>Recursos do Projeto:</b>            – <b>Materiais de apoio ao professor</b> – Grêlha de avaliação da escrita         </td> </tr> </tbody> </table>	<b>Caderno de atividades</b> , pp. 79 e 80  <b>Recursos do Projeto:</b> – <b>Materiais de apoio ao professor</b> – Grêlha de avaliação da escrita		
Atividades complementares						
• Atividade de Educação Literária sobre a descrição técnica e literária.						
<b>Caderno de atividades</b> , pp. 79 e 80  <b>Recursos do Projeto:</b> – <b>Materiais de apoio ao professor</b> – Grêlha de avaliação da escrita						

Figura 10 – MPTLP8-2014 – Caderno do Professor – Unidade 8 (pp. 106-107)

No plano da abordagem do léxico, designadamente em termos procedurais, o Agente-Professor, para lá de remeter de modo sistemático os Sujeitos-Aprendentes para as notas de fim de cada texto, tinha de proceder à indicação de uma ou várias unidades lexicais de índole sinonímica e/ou à produção de um enunciado de carácter parafrástico, tendo por base o sentido dito denotativo dos lexemas, quando o(s) significado(s) não era(m) do conhecimento dos referidos Sujeitos-Aprendentes.

Relativamente ao Texto A, mereceram, de modo singular ou conjugado, estes dois tipos de tratamento explicativo os lexemas *debruadas* ( $\approx$  *enfeitadas*), *eretas* ( $\approx$  *a direito... na vertical*), *vicissitudes* ( $\approx$  *contrariedades resultantes de...*), *rebenções* ( $\approx$  *rebentos na parte inferior dos troncos...*), *salseiros* ( $\approx$  *salsaparrilha... é uma planta*), *babujavam* ( $\approx$  *sujar com baba*), *púrpura* ( $\approx$  *cor vermelho-escuro muito próxima do roxo*) e *aduela* ( $\approx$  *tábua que guarnece o espaço vazio da ombreira da porta*), sendo a indicação dos significados em causa decorrente de uma abordagem que se situa mais no plano da *língua* do que no plano do *discurso*, situação essa que, por conseguinte, aproxima essa indicação de uma abordagem de índole dicionarística, uma vez que os procedimentos de indicação dos significados não consideraram então como prioritária a associação dos lexemas em causa à dimensão discursiva do texto respetivo.

Quanto ao Texto B, foram objeto de tratamento similar os lexemas *limo* ( $\approx$  *vegetação verde que se mistura com o lodo e mancha os objetos onde existe humidade*), *desagregação* ( $\approx$  *separação, decomposição*) e *fluvial* ( $\approx$  *que se refere ao rio ou é próprio do rio*).

Pese embora o facto de determinados lexemas inscritos no Texto A serem objeto de explicação ou explicitação nas notas de fim correspondentes, alguns desses enunciados não puderam prescindir de uma intervenção por parte do Agente-Professor, na medida em que se constata a existência nesses enunciados de unidades lexicais cujos significados não são considerados *a priori* como sendo do conhecimento dos Sujeitos-Alunos, tais como os lexemas *esvoaçar* ( $\approx$  *mover as asas para poder voar*) e *copa* [de árvore] ( $\approx$  *parte superior ou parte de cima da ramagem das árvores*).

Concluída essa abordagem do léxico, que releva essencialmente da semântica referencial, o Agente-Professor tinha então a obrigação de passar a executar o conjunto das atividades prescritas no MPTLP8<sup>117</sup>, sendo que as respostas a serem apresentadas pelos Sujeitos-Aprendentes tinham de corresponder do modo mais aproximado possível às respostas

---

<sup>117</sup> V., supra, p. 78, Figura 9: p. 107 do MPTLP8.

prescritas no *Caderno do Professor* respetivo (Figura 11).

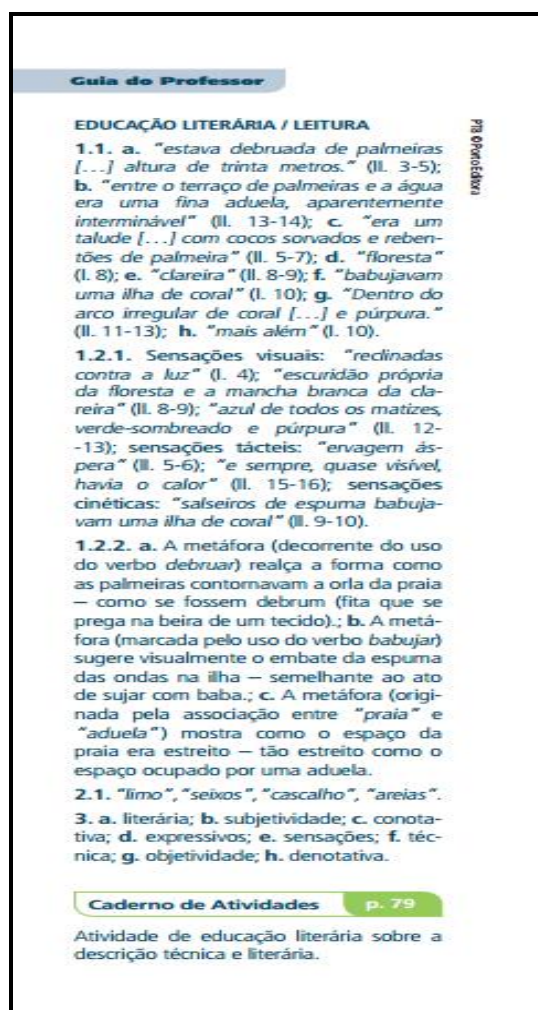


Figura 10 – MPTLP8-2014 – Caderno do Professor – Unidade 8 (pp. 106-107)

Uma vez apresentado o caso exemplar de abordagem do léxico – na medida em que as características descritivas das dimensões essenciais e procedurais correspondentes assumem configurações invariantes – no quadro da prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário, na fase de investigação didactológica subsequente procedeu-se à conceptualização-teorização dos princípios e dos atos de referência da abordagem do léxico instituída pela prescrição didactográfica e executada pelas práticas de ensino acima indicadas.

### 3.2. Da incontornabilidade à inclusão da lexicultura na disciplina de Português

Tendo em consideração as informações e os dados descritivos decorrentes dos procedimentos da fase de *observação* da investigação didactológica aqui em causa, impõe-se proceder, no quadro da segunda fase de investigação didactológica – *conceptualização*–

*teorização* – que ocorreu entre o meses de fevereiro e abril de 2014, num primeiro momento, à determinação do quadro de referência da abordagem do léxico prescrita no e pelo modo operatório didactográfico e no qual assentam a prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática e a prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário.

No plano do conceito didactológico de *língua-cultura*, importa referir que o Texto A corresponde a um excerto traduzido para português da obra literária intitulada *Lord of the Flies* do escritor inglês William Golding. Tendo em consideração que o texto em causa é um texto traduzido, a inclusão do mesmo num manual escolar de *Português* – situação essa que se encontra contemplada no documento programático de suporte, uma vez que o texto correspondente prescreve que «[s]erão trabalhados textos (...) representativos das literaturas de expressão portuguesa e da literatura universal apresentada em português»<sup>118</sup> (ME, 2009: 101) – não pode deixar de ser objeto de um conjunto de observações de carácter lexicoculturológico, na medida em que a tradução do léxico não é um fenómeno isento de marcas geolinguísticas e, por conseguinte, geoculturais. Nesse sentido, impõe-se constatar que o título da versão linguístico-cultural de origem da referida obra literária é traduzido, por exemplo, por *O Deus das Moscas*, *El Señor de las Moscas* e *Sa Majesté des Mouches* em português, espanhol e francês, respetivamente, opções tradutológicas essas que evidenciam – através dos lexemas iniciais selecionados pelos tradutores correspondentes – marcas lexicoculturológicas idiomáticamente distintas (Figura 11).



**Figura 11 – *Lord of the Flies* (W. Golding) – Títulos da obra original inglesa e das traduções portuguesa, espanhola e francesa**

<sup>118</sup> Embora a referida prescrição seja objeto de inclusão na secção do documento programático referente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico português, da leitura global do texto do referido documento é admissível considerar que essa prescrição deve ser objeto de prolongamento no ciclo de ensino subsequente – se bem que esse enunciado prescritivo não conste no texto da secção deste último ciclo de ensino –, na medida em que a abordagem de «narrativas da literatura universal» figura no «[r]eferencial de textos» (ME, 2009: 141) do 3.º Ciclo do Ensino Básico acima indicado e a inclusão de «[a]utores e textos da chamada literatura universal, que representam diferentes mundividências literárias» consta no «Anexo» relativo à «[l]ista de autores e textos» (ME, 2009: 157) que deve ser considerada no ciclo terminal do Ensino Básico nacional.

Mais, mesmo em português, o título em causa não é coincidente em termos lexicais e terminológicos, uma vez que, por exemplo, o título da referida obra literária é *O Senhor das Moscas* na versão brasileira, ou seja, no quadro do formato brasileiro contemporâneo da Língua Portuguesa, enquanto a tradução portuguesa opta pelo lexema *Deus* em detrimento do lexema *Senhor* selecionado pela tradução brasileira (Figura 12).



Figura 12 – *Lord of the Flies* (W. Golding) – Títulos das traduções portuguesa e brasileira

Tendo em consideração a informação proporcionada quer por estudos de ordem literárias, quer por análises de carácter cultural (*lato sensu*) sobre a obra em causa, o título da versão original em inglês institui uma alusão à *Belzebu*, cujo nome, no quadro da mitologia filisteia, significa *o senhor das moscas*<sup>119</sup>, razão pela qual o referido título é

<sup>119</sup> Numa perspetiva de carácter cultural, importa referir que *Belzebu* ou *Baal-Zebud* é «[o] nome [de um] deus da mitologia filisteia, protetor da cidade de Ekron e chefe do panteão, [e] significa *o senhor das moscas*. O seu nome permite a suposição de ter sido um dos nomes de Baal. Pode também ser o mesmo que Beel-Zebub, um dos nomes primitivos do Demónio da religião cristã. Como outra denominação aparece Beelzebul, sendo no início da sua veneração conhecido como *Baal, o príncipe*. Com o aparecimento do Judaísmo deu-se uma característica demoníaca ao deus, passando o seu nome a figurar como um dos do Demónio. Houve inclusive casos de possessão demoníaca atribuídos a esta personagem. Inúmeras identidades foram dadas a este deus ao longo dos tempos, entre as quais a da personificação do pecado da gula, a de ser um dos cinco demónios poderosos do Inferno (com Astaroth, Lúcifer, Beherit e Satan) e a de ser um dos anjos que cedeu à tentação do orgulho e se revoltaram contra Deus, juntamente com Leviatan e Lúcifer» (v. [http://www.infopedia.pt/\\$baal-zebub](http://www.infopedia.pt/$baal-zebub)). A referência de carácter geral de que «[t]he title of the novel comes from the Arabic for one of the manifestations of the Devil. Baal-Zebub – or Beelzebub – means 'lord of the flies'. In the novel, the pig's head on a stick, covered in flies, is a horrific symbol of how far the violence has come. The pig was killed by Jack and his hunters and the head is put on a stick as an offering to the 'beast'. Only Simon really appreciates that the 'beast' is actually the evil inside the boys themselves and it is that which is breaking things up. So, the title of the novel reinforces the idea that we all have something of the 'devil' within us – and that the 'devil' can be released all too easily» (<http://www.markedbyteachers.com/gcse/english/lord-of-the-flies-what-factors-lead-to-the-island-community-becoming-increasingly-dystopian-by-the-end-of-chapter-5-and-how-does-william-golding-present-these.html>) evidencia a relevância da CCP nos planos da produção e da receção do título da obra em causa.



portador de uma CCP no quadro da *cultura-visão* (de certo modo *universal*), mas com impacto no plano da *cultura-ação* no âmbito da comunicação verbal convocada pelos leitores que, por referência ao caso aqui em apreço, procedam à leitura da obra em causa, numa versão linguístico-cultural que não a versão original.


Acresce sublinhar que, embora o documento programático de referência do MPTLP8, para lá de incluir a afirmação de que «[n]as obras traduzidas, deve ainda atender-se à qualidade da tradução» (ME, 2009: 136), prescreva, na sua secção «3.4.2.2 Integridade das obras», que «[o] trabalho com os textos em sala de aula pressupõe o respeito por aspectos como a autoria, a fonte e outros dados de identificação e origem» (ME, 2009: 136) e «[u]ma vez que a leitura analítica incide com frequência sobre excertos textuais, os critérios de selecção devem assegurar a inteligibilidade dos sentidos fundamentais do texto, cultivando-se adequados procedimentos de contextualização, por forma a permitir um percurso pertinente e eficaz», sendo que «[i]sto significa que o recurso a excertos descontextualizados limita consideravelmente as possibilidades de compreensão e o desenvolvimento de uma análise reflectida sobre os processos de construção de sentido(s) nos textos» (ME, 2009: 136-137), constata-se que as informações referentes quer à obra à qual pertence o excerto, quer ao escritor Willam Golding constantes no MPTLP8 (Figura 13) não contribuem de modo plenamente satisfatório para que a dimensão lexiculturológica do léxico possa ser objeto de uma abordagem situacional apropriadamente contextualizada numa perspetiva sequencial *intracultural* no plano do texto em inglês, *intercultural* no plano da tradução para português do texto inglês e, novamente, *intracultural*, mas desta vez, no plano do texto em português.

**Guia do Professor**

Informação sobre a obra *O Deus das Moscas*, de William Golding:

[...] Na sequência de um desastre aéreo ocorrido durante um conflito planetário, um grupo de meninos e rapazes encontra-se numa ilha deserta sem qualquer adulto. Parece-lhe a situação ideal para experimentar uma organização social fundada na liberdade natural, mas a pouco e pouco o grupo é invadido pelos medos e pelas inseguranças dos seus vários elementos, que afrouxam o controlo racional e deixam vir à tona um instinto agressivo e selvagem [...].

Da sobrecapa do livro



**William Golding** (1911-1993), romancista inglês oriundo da Cornualha, foi professor durante alguns anos, mas abandonou o ensino para se dedicar à literatura. Combateu na Royal Navy durante a Segunda Guerra Mundial, participando em operações como a do afundamento do navio Bismarck e do desembarque na Normandia. *O Deus das Moscas* foi o seu primeiro romance, publicado em 1954. Foi galardoado com o Prémio Nobel da Literatura, em 1983.

Figura 13 – Informações sobre a obra *Lord of the Flies* e W. Golding – MPTLP8 (pp. 106-107)

Pese embora o facto de, na secção denominada *sumário* do *plano de aula* de referência didactográfica em causa, constar o enunciado «Leitura e interpretação dos textos ‘A Praia’, de William Golding, e ‘Praia’»<sup>120</sup>, importa sublinhar que os lexemas *leitura* e *interpretação* se inscrevem prioritariamente – senão mesmo de um modo exclusivo – num registo banalizado da prática escolar dita tradicional do recurso a essas unidades lexicais e, por conseguinte, não relevam dos referenciais das concepções contemporâneas de *leitura* e *compreensão em leitura*, concepções essas que repousam na perspetiva de que «[l]es processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, **au déroulement des activités cognitives durant la lecture**»<sup>121</sup>) (Giasson, 1990 [2007: 15])<sup>122</sup>. Mais especificamente, o lexema *interpretação* constante no *sumário* do referido *plano de aula* remete para as aceções – objeto de registo dicionarístico – de «sentido em que se toma o que se ouve, se lê ou se vê fazer», «compreensão; explicação» e/ou «comentário»<sup>123</sup>, enquanto o termo *interpretação*, no quadro do *modelo contemporâneo de compreensão em leitura*, é o ato que exige que «le lecteur dépasse la compréhension littérale, c’est-à-dire qu’il aille plus loin que ce qui est écrit» (Giasson, 1995 [2013: 265]). Mais concretamente – e a título de exemplo –, a informação de que a *história* constante no excerto da obra de William Golding incluído no MPTLP8 se inscreve num romance cuja ação decorre – de acordo com o texto transcrito da sobrecapa do livro de referência respetivo – «[n]a sequência de um desastre aéreo ocorrido durante um conflito planetário» e «um grupo de meninos e rapazes encontra-se numa ilha deserta sem qualquer adulto», não permite que os Sujeitos-Aprendentes possam situar a obra no âmbito da denominada literatura do pós-guerra e fiquem a saber que

[i]n *Lord of the Flies*, British schoolboys are stranded on a tropical island. In an attempt to recreate the culture they left behind, they elect Ralph<sup>124</sup> to lead, with the intellectual Piggy<sup>125</sup>

<sup>120</sup> V., supra, p.79, Figura 10.

<sup>121</sup> Sublinhado nosso.

<sup>122</sup> V. secção «2.1. Bibliografia geral» do *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009: 164-167): as referências bibliográficas, nacionais e estrangeiras, relativas à *competência específica* de *leitura* constantes nesse documento de referência institucional remetem para referenciais do denominado *modelo contemporâneo de compreensão em leitura* (Giasson, 1990 [2007]).

<sup>123</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/interpretacao>

<sup>124</sup> Na obra literária em causa, «Ralph represents leadership, the properly socialized and civilized young man. He is attractive, charismatic, and decently intelligent. He demonstrates obvious common sense. Ralph is the one who conceives the meeting place, the fire, and the huts. He synthesizes and applies Piggy's intellectualism, and he recognizes the false fears and superstitions as barriers to their survival. He is a diplomat and a natural leader» ([http://www.cliffsnotes.com/literature/l/lord-of-the-flies/~link.aspx?\\_id=407C7F92271E4F2488253DF4DB4FA55C&\\_z=z](http://www.cliffsnotes.com/literature/l/lord-of-the-flies/~link.aspx?_id=407C7F92271E4F2488253DF4DB4FA55C&_z=z)).

<sup>125</sup> No seguimento da nota de rodapé imediatamente anterior, importa indicar que «Piggy is the intellectual with poor eyesight, a weight problem, and asthma. He is the most physically vulnerable of all the boys,

as counselor. But Jack<sup>[126]</sup> wants to lead, too, and one-by-one, he lures the boys from civility and reason to the savage survivalism of primeval hunters. In *Lord of the Flies*, William Golding gives us a glimpse of the savagery that underlies even the most civilized human beings (<http://www.cliffsnotes.com/literature/l/lord-of-the-flies/lord-of-the-flies-at-a-glance>)

e, em função dessas informações, possam compreender a relevância do facto de, no quadro do excerto da obra em causa, o *Ralph se ter desenhado com cuidado e escapulado por entre as ramadas, ter trepado a um tronco quebrado e saído da selva...* e ao chegar a praia esta ser objeto de uma valoração relativamente idílica, sendo que essa situação poderia ser objeto de uma perceção (mais) efetiva por parte dos Sujeitos-Aprendentes caso o MPTLP8 tivesse optado, para lá ou no quadro de uma reformulação do texto acima indicado, pela referência aos

three most important aspects of *Lord of the Flies*:

- The major theme of *Lord of the Flies* is that humans are essentially barbaric if not downright evil. The stranded boys begin by establishing a society similar to the one they left behind in England, but soon their society has degenerated into rival clans ruled by fear and violence; before the book is over, three boys have been killed.
- The novel is an *allegory*, which is a story in which characters, settings, and events stand for things larger than themselves. For example, the island represents the world; Ralph and Jack symbolize different approaches to leadership.
- William Golding wrote *Lord of the Flies* following World War II, during which the Nazis exterminated six million Jews and the United States dropped two atomic bombs on Japan (<http://www.cliffsnotes.com/literature/l/lord-of-the-flies/lord-of-the-flies-at-a-glance>)

Mais, impõe-se referir que o tradutor da versão portuguesa decidiu rebatizar a personagem *Ralph* do texto original inglês como *Rafael* – apesar de os registos dicionarísticos bilingues respetivos considerarem que, neste caso, os prenomes apropriados são *Rudolfo* e *Raul*<sup>127</sup> –, não alterar o prenome *Jack* e adotar para a personagem *Piggy* do texto original inglês um lexema qualitativamente depreciativo, considerado, no plano tradutológico, em português como *equivalente* desse vocábulo enquanto alcunha idiomático-cultural inglesa, na circunstância, *Bucha*<sup>128</sup>, sendo que este último caso é manifestamente um

---

despite his greater intelligence. Piggy represents the rational world. By frequently quoting his aunt, he also provides the only female voice» (<http://www.cliffsnotes.com/literature/l/lord-of-the-flies/character-analysis/piggy>).

<sup>126</sup> No quadro da ação da obra em causa, «Jack represents evil and violence, the dark side of human nature. A former choirmaster and ‘head boy’ at his school, he arrived on the island having experienced some success in exerting control over others by dominating the choir with his militaristic attitude. He is eager to make rules and punish those who break them, although he consistently breaks them himself when he needs to further his own interests. His main interest is hunting, an endeavor that begins with the desire for meat and builds to the overwhelming urge to master and kill other living creatures. Hunting develops the savagery that already ran close to his surface, making him ‘ape-like’ as he prowls through the jungle. His domain is the emotions, which rule and fuel his animal nature» (<http://www.cliffsnotes.com/literature/l/lord-of-the-flies/character-analysis/jack>).

<sup>127</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/ralph>

<sup>128</sup> No âmbito da versão brasileira, a alcunha *Piggy* é objeto do equivalente tradutológico – no formato brasileiro da Língua Portuguesa – *Porquinho* (Correia da Silva, 2008: 116).



exemplo da relevância da CCP no plano linguístico-cultural<sup>129</sup>.

Ainda por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura*, no quadro do qual a problemática lexiculturológica se manifesta de forma relevante, da confrontação da versão do excerto da obra em causa em *inglês britânico* [IB] – língua-cultura de partida –<sup>130</sup> e das versões tradutológicas em *espanhol europeu* (EE)<sup>131</sup>, *francês hexagonal* (FH)<sup>132</sup> e *português* – línguas-culturas de chegada –, sendo que no caso do *português* – para o propósito lexiculturológico aqui em apreço – é pertinente considerar os usualmente designados *português europeu* (PE)<sup>133</sup> e *português brasileiro* (PB)<sup>134</sup>, emergem vários casos exemplares de registo da CCP do léxico (Figura 14 – ver página seguinte).

Tendo em consideração a problemática nuclear do estudo de suporte do presente RE, a abordagem da relevância da CCP no âmbito dos produtos tradutológicos aqui em causa não é perspectivada em função dos referenciais da atividade de tradução literária, apesar de essa atividade ser um ato de mediação linguístico-cultural, na medida em que

[t]ranslation is not only a linguistic act, it is also a cultural one, an act of communication across cultures. Translation always involves both language and culture simply because the two cannot really be separated. Language is culturally embedded: it both expresses and shapes cultural reality, and the meanings of linguistic items, be they words or larger segments of text, can only be understood when considered together with the cultural context in which these linguistic items are used (House, 2009: 11).<sup>135</sup>

<sup>129</sup> Nos planos dicionarísticos *inglês-português* e *português-inglês*, os lexemas *piggy* e *bucha*, respetivamente, merecem, por essa mesma ordem, as referências «nome (...) porquinho, leitão, bácoro, bacorinho / adjetivo 1. comilão, glutão 2. teimoso, cabeçudo» (<http://www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/piggy>) e «nome de 2 géneros, depreciativo (pessoa) fatso; roly-poly; fatty» (<http://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-ingles/bucha>), confrontação lexicográfica essa que evidencia, a título de exemplo, a ausência de consideração da dimensão lexiculturológica do léxico no quadro dos dicionários bilingues. Pese embora o facto de a relevância da dimensão lexiculturológica em matéria de tradução linguístico-cultural não ser alvo de atenção nem especializada nem particular no âmbito deste RE, impõe-se referir que essa problemática tem vindo a emergir de modo discreto mas continuado, desde meados da década de 80 do século XX, até porque «alors que le Sé du signe passe convenablement les frontières linguistiques (il se conserve assez bien de langue à langue ; c'est d'ailleurs ce qui rend la traduction possible), la C.C.P., en tant que sécrétion particulière à chaque groupe social, supporte mal le voyage !» (Galissou, 1988: 341).

<sup>130</sup> V. <http://mchs.mcisd.net/apps/download/X2bpH13Xn4ZJspWQzb5LMu7BGp5CUGaPGFQqVXvLT2M1AW.pdf/Lord%20of%20the%20Flies.pdf>

<sup>131</sup> V. <http://www.busateo.es/busateo/Biblioteca/G/G/Golding,%20William%20-%20El%20Senor%20de%20las%20Moscas.pdf>

<sup>132</sup> V. <http://www.goulaide.fr/fichiers/482.pdf>

<sup>133</sup> V. MPTLP8, p. 106

<sup>134</sup> V. <http://biblioteca.folha.com.br/1/19/trechos.html>

<sup>135</sup> A perspetiva em causa assume um carácter relevante no quadro da investigação aqui em apreço, pelo facto de a *intervenção pedagógica e didáctica*, objeto de abordagem didactológica na fase investigativa subsequente, instituir como texto de referência correspondente um excerto da obra literária garrettiana intitulada *Falar Verdade a Mentir* (Garrett, 1846), texto dramático esse que suscita, no plano disciplinar da literatura, uma certa polémica quanto ao seu menor ou maior grau de imitação da obra teatral francesa *Le*

**Inglês britânico**

Ralph disentangled himself cautiously and stole away through the branches. (...) He climbed over a broken trunk and was out of the jungle. The shore was fledged with palm trees. These stood or leaned or reclined against the light and their green feathers were a hundred feet up in the air. The ground beneath them was a bank covered with coarse grass, torn everywhere by the upheavals of fallen trees, scattered with decaying coconuts and palm saplings. Behind this was the darkness of the forest proper and the open space of the scar. (...) Out there, perhaps a mile away, the white surf flinked on a coral reef, and beyond that the open sea was dark blue. Within the irregular arc of coral the lagoon was still as a mountain lake – blue of all shades and shadowy green and purple. The beach between the palm terrace and the water was a thin stick, endless apparently, for to Ralph's left the perspectives of palm and beach and water drew to a point at infinity; and always, almost visible, was the heat.

**Espanhol europeu**

Ralph se escabulló en silencio y desapareció por entre el ramaje. (...) Saltó un tronco caído y se encontró fuera de la selva. La costa apareció vestida de palmeras. Se sostenían frente a la luz del sol o se inclinaban o descansaban contra ella, y sus verdes plumas se alzaban más de treinta metros en el aire. Bajo ellas el terreno formaba un ribazo mal cubierto de hierba, desgarrado por las raíces de los árboles caídos y regado de cocos podridos y retoños del palmar. Detrás quedaban la oscuridad de la selva y el espacio abierto del desgarrón. (...) Allá, quizá a poco más de un kilómetro, la blanca espuma saltaba sobre un arrecife de coral, y aún más allá, el mar abierto era de un azul oscuro. Limitada por aquel arco irregular de coral, la laguna yacía tan tranquila como un lago de montaña, con infinitos matices del azul y sombríos verdes y morados. La playa, entre la terraza de palmeras y el agua, semejava un fino arco de tiro, aunque sin final discernibles, pues a la izquierda de Ralph la perspectiva de palmeras, arena y agua se prolongaba hacia un punto en el infinito. Y siempre presente, casi visible, el calor.

**Francês hexagonal**

Ralph se dégagea des lianes avec précaution et se faufila entre les branches. (...) Il escalada un tronc brisé et sortit de la jungle. La côte était couverte de palmiers. Les troncs s'élevaient dans la lumière, bien droits ou inclinés, et leurs palmes vertes s'élevaient tout en haut des troncs. Ils poussaient sur un talus couvert d'herbe drue, saccagée par la chute des arbres, parsemée de noix de coco pourrissantes et de plants de palmiers. Au-delà c'était la zone dense de la forêt, sabrée par la déchirure. (...) A quelque distance du bord, l'écume blanche zébrait un récif de corail, et au large l'eau était d'un bleu profond. Dans l'enceinte irrégulière de l'atoll, le lagon, calme comme un lac de montagne, étalait ses eaux aux teintes bleues variées, mêlées de vert ombré et de pourpre. La plage, entre les terrasses de palmiers et le bord de l'eau, s'incurvait en mince arc de cercle, apparemment sans limites, car, sur sa gauche, Ralph voyait les palmiers, la plage et l'eau s'étendre à l'infini ; partout, toujours sensible, régnait la chaleur.

**Português europeu**

Ralph desenhava-se cuidadosamente e escapuliu-se por entre as ramadas. (...) Trepou a um tronco quebrado e saiu da selva. A costa estava debruada de palmeiras. Subiam eretas ou inclinadas, ou reclinadas contra a luz, e adejavam no ar a sua copa verde a uma altura de trinta metros. O terreno a seus pés era um talude coberto de uma erva áspere, retalhada a toda a largura pelas vicissitudes de troncos derrubados de mistura com cocos sorvados e rebentões de palmeira. Por trás de tudo isto havia a escuridão própria da floresta e a mancha branca da clareira. Ralph quedou-se, com uma das mãos apoiada num tronco pardo, e franziu mais uma vez os olhos contra a água rebrilhante. Lá fora, talvez a uma milha de distância, salseiros de espuma babujavam uma ilha de coral, e mais além o vasto mar era de um azul-ferrete. Dentro do arco irregular de coral, a lagoa era ainda como um lago das montanhas — azul de todos os matizes, verde-sombreado e púrpura. A praia entre o terraço de palmeiras e a água era uma fina aduela, aparentemente interminável, pois à esquerda de Ralph, as perspectivas do palmar, da praia e da água reduziam-se a um ponto de infinidade; e sempre, quase visível, havia o calor.

**Português brasileiro**

Ralph levantou-se cuidadosamente e meteu-se por entre os ramos. Subiu num tronco quebrado: e estava fora da selva. A praia era toda enfeitada de palmeiras. Erectas, oblíquas ou reclinadas contra a luz, suas palmas verdes estavam a trinta metros de altura. Sob elas, o chão arenoso era coberto de mato, todo dilacerado pelas raízes das árvores tombadas, cheio de cocos apodrecidos e rebentos de palmeira. Além, era a escuridão da floresta e o espaço aberto do desfiladeiro. Lá longe, talvez a mais de um quilómetro, a arrebentação alvejava num recife de coral; além, o mar aberto e azul escuro. Dentro do arco irregular de coral, a lagoa era calma como um lago de montanha - azul de todos os tons, verde de sombra e violeta-escarlate. A praia entre a cobertura de palmeiras e a água era como um fino aro de barril, aparentemente infinito, pois à esquerda de Ralph a visão de palmeiras, praia e água continuava indefinidamente. E sempre, quase visível, o calor.

**Figura 14 – *Lord of the Flies* de W. Golding – Excerto do MPTLP8 (p. 106) – Versões original (IB) e tradutológicas (EE, FH, PE e PB)**

*menteur véridique* (1823), cujos autores são Eugène Scribe (1791-1861) e Mélesville, pseudónimo de Anne-Honoré-Joseph Duveyrier (1797-1865).

Num perspetiva geral, constata-se a existência, nas versões tradutológicas em causa<sup>136</sup>, formulações discursivas que suscitam dúvidas de carácter semântico-cultural por referência ao texto original em IB, por exemplo, nos casos

- (IB) *Ralph disentangled himself cautiously and stole away through the branches.*
- (EE) *Ralph se escabulló en silencio y **desapareció por entre el ramaje.*** ( $\neq$ )<sup>137</sup>
- (FH) *Ralph se dégagea des lianes avec précaution et se faufile entre les branches.* ( $\approx$ )
- (PE) *Ralph desenhencilhhou-se cuidadosamente e **escapuliou-se por entre as ramadas.*** ( $=$ )
- (PB) *Ralph levantou-se cuidadosamente e **meteu-se por entre os ramos.*** ( $\neq$ )

os sentidos dos verbos incluídos nas versões tradutológicas não correspondem, nem à letra nem ao espírito, do verbo do texto em IB nas versões em EE e PB – assumindo mesmo um sentido inverso ao do verbo do texto de partida, uma vez que, na situação contextual em causa, o verbo *to steal* (IB) suporta o sentido de *deslocar-se furtivamente*<sup>138</sup> *entre os ramos ou as ramadas* (PE) – enquanto o verbo *se faufile* (FH) é relativamente ambíguo, na medida em que corresponde aos verbos *introduzir-se*, *insinuar-se* e *intrometer-se* (PE), embora possa, no quadro de determinadas expressões em FH, significar *esgueirar-se* (PE)<sup>139</sup>, há que reconhecer que a opção pelo verbo *escapular-se* (PE) evidencia um sentido convergente com a forma verbal do texto de partida (IB)<sup>140</sup>.

No plano tradutológico, quando o léxico assume uma significação de carácter (mais) conotativo como, por exemplo, no conjunto dos casos

- (IB) *The shore **was fledged** with palm trees.*
- (EE) *La costa **apareció vestida** de palmeras.*
- (FH) *La côte **était couverte** de palmiers.*
- (PE) *A costa **estava debruada** de palmeiras.*
- (PB) *A praia **era toda enfeitada** de palmeiras.*

a abordagem semântico-cultural correspondente apresenta um grau de complexidade mais elevado: a forma verbal *was fledged*, que é o verbo *to fledge* na terceira pessoa do singular

<sup>136</sup> No quadro do presente estudo, apenas se procede a uma explicação e/ou a uma explicitação das opções tradutológicas em EE e FH, bem como em PB, quando o princípio didactológico de *intercompreensão das línguas(-culturas) vizinhas* (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2010; Silva & Silva & Silva, 2011) pode(rá) não ser suficientemente operatório para o propósito da abordagem em causa.

<sup>137</sup> Numa perspetiva tradutológica, os símbolos matemáticos permitem classificar de forma sintética cada formulação discursiva como *apropriada* ( $=$ ), *não apropriada* ( $\neq$ ) e *aproximada mas imprecisa* ( $\approx$ ).

<sup>138</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/steal>; no dicionário homólogo de sentido inverso, a expressão verbal *to steal away* (IB) é considerada como uma das traduções possíveis do verbo *esgueirar-se* (PE) (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-ingles/esgueirar>).

<sup>139</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/frances-portugues/se faufile>

<sup>140</sup> V., supra, nesta página, nota de rodapé 137.

do pretérito imperfeito passivo em IB, e que significa, por referência à situação contextual em causa, *emplumar* (PE), o que poderia ter contribuído para a emergência do registo *a costa estava emplumada de palmeiras* em PE, é, no plano não literal, alvo de um tratamento tradutológico de equivalência pouco apropriado tanto em EE – *a costa aparecia vestida de palmeiras* (PE)<sup>141</sup> – como em FH – *a costa estava coberta de palmeiras* (PE) –, mas adequado em PE, uma vez que o processo tradutológico correspondente atende ao facto de que o verbo *emplumar* no seu sentido figurado ser sinónimo de *enfeitar(-se)*<sup>142</sup>, situação essa que é objeto de consideração sem desvio em PB, mas com uma amplificação de significação decorrente de fatores intertextuais, valores expressivos e elaborações complexas de natureza idiomático-cultural em PE, na medida em que, para o tradutor respetivo, as palmeiras não se limitam a *enfeitar* a costa, mas constituem um ornamento que permite *abrilhantar*<sup>143</sup> a referida costa.

No plano tradutológico, mas numa perspetiva que progride do plano semântico-cultural para o plano da CCP do léxico, e a título de exemplo, o conjunto dos casos

- (IB) *the white surf flinked on a coral reef*
- (EE) *la blanca espuma saltaba sobre un arrecife de coral*
- (FH) *l'écume blanche zébrait un récif de corail*
- (PE) *salseiros de espuma babujavam uma ilha de coral*
- (PB) *a arrebenção alvejava num recife de coral*

permite constatar que a CCP do léxico emerge, por referência à situação contextual em causa, para lá da carga semântico-cultural respetiva: em primeiro lugar, a sequência, em IB, *the white surf*<sup>144</sup> é objeto de traduções praticamente à letra em EE – *la blanca espuma* –, FH – *l'écume blanche* – e PB – *a arrebenção* –, embora neste último caso, os lexemas *rebentação* e *arrebenção* sirvam de etiqueta ao «quebrar das ondas»<sup>145</sup> e ao «marulho das

<sup>141</sup> Numa perspetiva lexicoculturológica – que não literária, há que sublinhá-lo –, esta opção tradutológica pode ser objeto de aproximação a um procedimento de *personificação*, uma vez que as palmeiras se encontram *vestidas*, sendo que *cobrir(-se) com roupas* é um ato civilizacional próprio do ser humano, o que, de certo modo, produz uma alteração do sentido do texto de partida, na medida em que o ato de *cobrir(-se) de penas* é próprio das aves.

<sup>142</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/emplumar>

<sup>143</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/debruar>, <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ornar>, <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ornamento>, <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/embelezar>

<sup>144</sup> O registo dicionarístico bilingue *inglês-português* indica que, por referência à situação contextual do texto em causa, ao lexema *surf* (IB) correspondem, em PE, os lexemas «(ondas) ressaca; rebentação; espuma» (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/surf>).

<sup>145</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rebentação>

ondas junto à praia ou contra os recifes»<sup>146</sup>, respetivamente, isto é, a «agitação das ondas do mar» e o «som provocado por esta agitação»<sup>147</sup>, enquanto a opção tradutológica em PE recorre à fórmula sequencial *salseiros de espuma*, sendo que, pelo facto de o lexema *salseiro* (ou *salseirada*) significar «chuva forte e passageira; bâtega de água; aguaceiro»<sup>148</sup>, o produto linguístico-cultural em causa decorre do fenómeno tradutológico denominado *interferência*, neste caso, de carácter semântico-cultural acionada pelo tradutor correspondente (Torre, 1994); em segundo lugar, e ainda por referência à situação contextual em causa, a sequência, em IB, *coral reef* é objeto de traduções à letra em EE – *arrecife de coral* –, FH – *récif de corail* – e PB – *recife de coral* –, mas é sujeita a um desvio tradutológico em PE – *ilha de coral* –, uma vez que o lexema *recife* – isto é, o «rochedo ou conjunto de rochedos à flor da água do mar, próximo da costa» ou a «formação ao longo da costa marítima, constituída por polípeiros de coraliários»<sup>149</sup> – é preterido a favor do lexema *ilha* – ou seja, a «porção de terra emersa rodeada de água, nos oceanos, mares e lagos»<sup>150</sup> –, situação essa que releva igualmente do fenómeno tradutológico de *interferência* acima indicado, embora, na sua dimensão de superfície, essa interferência corresponda mais a um afastamento linguístico de carácter semântico do que de ordem idiomático-cultural; em terceiro e último lugar, e sempre por referência à situação contextual em causa, o verbo *to flink* – «fall on the ground and have a laughing fit»<sup>151</sup> – em IB é objeto de traduções que decorrem de interferências de carácter idiomático-cultural, embora essas interferências não possam ser inequivocamente associadas ao conceito de CCP, na medida em que a dimensão *partilhada* – na aceção lexicocultural do termo complexo da qual releva – não é passível de ser comprovada em termos de opção tradutológica de carácter extensivo, se bem que se imponha reconhecer que as opções tradutológicas adotadas procuram superar a complexidade idiomático-cultural do verbo *to flink*, uma vez que não existem nem vocábulos nem encadeamentos vocabulares de ordem sinonímica e/ou equivalente nas línguas-culturas respetivas: enquanto, em EE, a opção pelo verbo *saltar* evidencia que o signo linguístico selecionado se aproxima mais da dimensão

<sup>146</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/arrebentação>

<sup>147</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/marulho>

<sup>148</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/salseiro> e <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/salseirada>

<sup>149</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/recife>

<sup>150</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ilha>

<sup>151</sup> O verbo em causa não é objeto, até este momento, de qualquer registo dicionarístico institucional, na medida em que se trata de uma unidade lexical que não integra o IB no seu formato língua-padrão; trata-se de uma unidade lexical de uso corrente, cuja significação é objeto de registo em dicionários não institucionais, por exemplo, o *Urban Dictionary* (v. <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=flink>); a tradução mais aproximada em PE da definição indicada em IB é a seguinte: *cair ao chão e desatar a rir*.

referencial correspondente do que da carga semântico-cultural do verbo do texto de partida, as opções tradutológicas restantes afastam-se, de modo mais ou menos acentuado, dessa mesma dimensão referencial, ou seja, por um lado, o verbo *zébrer* do FH corresponde no plano literal aos verbos *zebrar*<sup>152</sup> e *listrar*<sup>153</sup> do PE e, por outro lado, o verbo *alvejar* constante na versão em PB, em função do sentido intransitivo que apresenta no quadro do texto em causa, corresponde, tanto em PE como em PB, ao verbo *branquejar*<sup>154</sup>, sendo de sublinhar que o verbo *babujar*, enquanto opção tradutológica na versão em PE é o produto que mais se afasta da dimensão referencial da forma linguística do texto original em causa, uma vez que a definição respetiva esclarece que esse verbo tem por significação «sujar com baba ou com restos de comida»<sup>155</sup>; no quadro deste último conjunto de observações, impõe-se referir que as opções tradutológicas em FH, PB e PE apenas podem assumir o valor conotativo respetivo porque, nas comunidades idiomático-culturais correspondentes, a cada um desses vocábulos se encontra associada uma CCP: *zebrar* evoca a pelagem listrada da zebra e aponta implicitamente para o conjunto das marcas onduladas que ficam temporariamente gravadas na areia após a quebra e o desmoronamento das ondas, precisamente quando a água dessas ondas escorre, nessa circunstância, em direção ao mar (FH), *alvejar* evoca a cor alvejante da água espumada que cobre por pouco tempo, no caso em apreço, o recife de coral e indica de forma implícita o aspeto alvejado do recife imediatamente a seguir a cada onda que se abate sobre os rochedos da costa do mar (PB) e *babujar* evoca o humor viscoso segregado por um sistema vivo com entidade e capacidade próprias de se reproduzir, desenvolver e manter e remete implicitamente para a espuma marítima que, no caso em apreço, molha o recife de coral e, de seguida, escorre pelo mesmo.

Pese embora o exercício lexicográfico e lexicoltrológico sumário executado por referência ao excerto da obra literária de William Golding inscrito no MPTLP8, impõe-se referir que a atribuição do título «A Praia» ao referido excerto é da responsabilidade dos autores do MPTLP8, na medida em que, tendo em consideração o teor da secção denominada *conteúdos do plano de aula* anteriormente apresentado<sup>156</sup>, os textos A e B são documentos que assumem uma função mais instrumental do que essencial, uma vez que a

---

<sup>152</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/zebrar>

<sup>153</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/listrar>

<sup>154</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/alvejar> e <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/branquejar>

<sup>155</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/babujar>

<sup>156</sup> V., *supra*, p. 79, Figura 10.

intenção de ensino em causa é a de proceder ao estudo contrastivo da *descrição literária/descrição técnica*, sendo a abordagem do léxico objetivamente preterido a favor desse tópico programático, apesar da componente lexical, mormente em termos de *significação*, ser uma dimensão relevante do estudo contrastivo acima indicado.

Relativamente a esta última questão, importa referir que o MPTLP8 apenas procede à inclusão de uma abordagem ensinante da *significação lexical* – que procede ao tratamento explícito dos conceitos de *denotação* e *conotação* – no âmbito da sua Unidade 3 (Figura 15), embora a terminologia correspondente e o recurso à mesma sejam objeto de inscrição na Unidade 2, situação essa que não pode deixar de ser alvo de consideração no plano didático.

Ficha Informativa
19

## Significação lexical

Todas as palavras que existem numa língua (ou seja, o léxico) têm um **significante** (forma gráfica e acústica) e um ou mais **significados**. A essa segunda qualidade que as palavras têm dá-se o nome de **significação lexical**.

Entre as palavras e a sua significação estabelecem-se as seguintes relações:

- **Monossemia** – as palavras monossémicas são aquelas que possuem um único significado.  
**Ex.:** *Psitacideo*: família de aves trepadoras, tropicais, cujo género-tipo se denomina *Psittacus*.
- **Polissemia** – as palavras polissémicas são aquelas que possuem mais do que um significado.  
**Ex.:** *Papagaio*:
  1. nome vulgar extensivo a várias aves tropicais, do grupo das psitacíformes, em especial da família dos Psitacídeos, que têm a possibilidade de imitar a voz humana;
  2. brinquedo de papel, de forma poligonal, que se lança ao vento, preso por um fio;
  3. *figurado* pessoa muito faladora.
- **Denotação** – é o significado literal de uma palavra. **Ex.:** *O papagaio saiu da gaiola e fugiu*.
- **Conotação** – é o significado que se associa a uma palavra ou expressão e que não corresponde ao seu significado literal. **Ex.:** *O João é um papagaio – nunca se cala!*

**Nota:** A polissemia e a conotação não são exclusivas da linguagem poética. Como constataste ao longo das unidades 1 e 2, pode haver polissemia e conotação em textos de outros tipos (nomeadamente, comunicacionais e narrativos).

### Conotação e linguagem poética

A **linguagem poética** é, por natureza, **conotativa** – na poesia lírica as palavras podem ter **sentidos figurados**, que vão para além do seu significado literal, contribuindo para a expressão dos sentimentos e da subjetividade do autor.

Na poesia, a conotação é criada com o auxílio de determinados recursos expressivos – destacam-se, entre outros, a personificação, a metáfora, a comparação...

Vejamos como a conotação é construída no poema “Urgentemente”, de Eugénio de Andrade:

#### Urgentemente

É urgente o amor  
É urgente um **barco no mar**  
É urgente destruir certas palavras,  
ódio, solidão e crueldade,  
alguns **lamentos**,  
muitas **espadas**.  
É urgente inventar alegria,  
multiplicar os **beijos**, as **searas**,  
é urgente descobrir **rosas** e **rios**  
e **manhãs** claras.  
Cai o **silêncio** nos ombros e a luz  
impura, até doer.  
É urgente o amor, é urgente  
permanecer.

Eugénio de Andrade, *As Palavras Interditas*  
– Até Amanhã, Assírio & Alvim, 2012

As palavras destacadas no texto têm uma natureza conotativa, sendo usadas metaforicamente. Assim, podemos atribuir-lhes sentidos figurados:

- “**barco no mar**” > liberdade, salvação;
- “**lamentos**” > tristeza, sofrimento;
- “**espadas**” > guerra, violência, ódio;
- “**beijos**” > amor, fraternidade;
- “**searas**” > paz, prosperidade;
- “**rosas**”, “**rios**”, “**manhãs** claras” > beleza, pureza, felicidade;
- “**silêncio**” > isolamento, solidão, sofrimento...

220

Significação lexical

### Exercícios

1. Lê o seguinte verbete de dicionário, relativo à palavra *voo*.

**VOO** nome masculino

1. ato ou efeito de voar; voadura
2. meio de locomoção, através do ar, próprio das aves e de outros animais dotados de órgãos aliformes
3. deslocação de aeronaves através do ar
4. *figurado* arrebatamento; êxtase
5. *figurado* aspiração; fantasia

in [http://www.inlopedia.pt/pesquisa\\_global/veo](http://www.inlopedia.pt/pesquisa_global/veo) (com supressões e consult. em 28-01-2014)

1.1. Tendo em conta a informação do verbete de dicionário, indica, no teu caderno, se as afirmações seguintes são verdadeiras (V) ou falsas (F), corrigindo estas últimas.

- a. A palavra *voo* é monossémica. ☐
- b. Para além de ter significados literais, a palavra *voo* também pode ter significados conotativos. ☐
- c. Voadura é um dos significados conotativos que pode ser atribuído à palavra *voo*. ☐
- d. Na frase "O *voo da água* é extremamente rápido." o vocábulo *voo* tem um sentido denotativo. ☐
- e. A palavra *voo* pode ser conotada com a ideia de *liberdade*. ☐

2. Copia o quadro abaixo para o teu caderno e preenche-o com as palavras ou expressões seguintes.

✕ Água   ● Arco-íris   ● Lume   ● Paixão   ● Líquido incolor e transparente   ● União entre o céu e a terra

Palavra	Sentido denotativo	Sentido conotativo
a.	Metéoro luminoso em forma de arco, que apresenta as sete cores do espetro solar	b.
Fogo	c.	d.
e.	f.	Fertilidade, vida

3. Pesquisa, num dicionário de símbolos, a conotação que costuma ser atribuída a estes animais:

a. abelha;	d. elefante;	g. pomba;
b. abutre;	e. hiena;	h. raposa;
c. cão;	f. hipopótamo;	i. rouxinol.

4. O seguinte aforismo, da autoria de Teixeira de Pascoaes, é conotativo.

A ciência desenha a onda; a poesia enche-a de água.

Teixeira de Pascoaes, *Aforismos* (sel. e org. de Mário Cesariny), Assírio & Alvim, 1998

4.1. Interpreta o seu sentido.

Mais exercícios no Caderno de Atividades p. 57

221

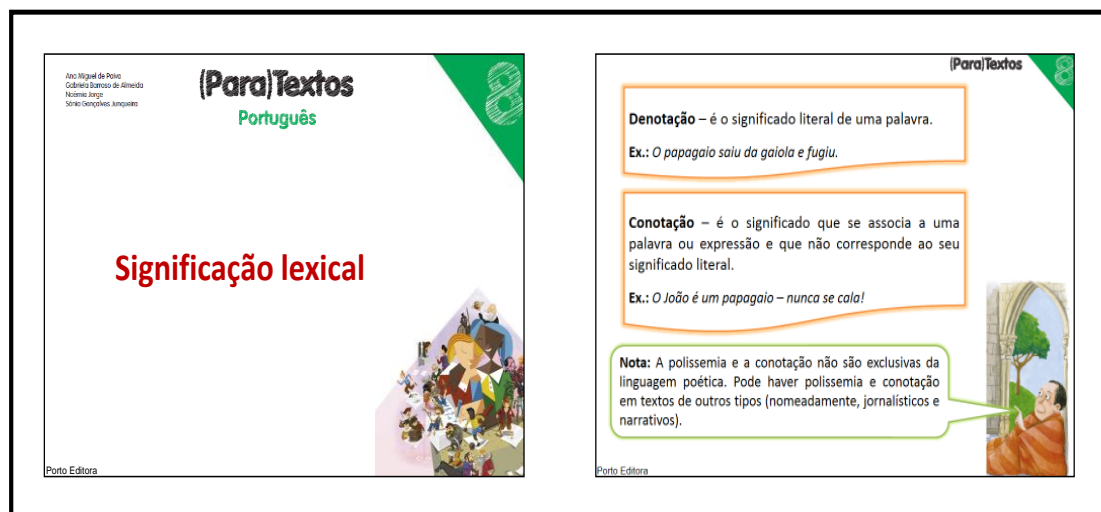
Figura 15 – MPTLP8-2014 – «Unidade 3: Nas esferas da poesia» – «Significação lexical (Ficha Informativa n.º 19 (pp. 216 e 2177 do manual))»<sup>157</sup>

Apesar do facto de essa *ficha informativa* ser objeto de complemento por um «PowerPoint Didático» (Figura 16 – ver página seguinte) sobre a problemática da *significação lexical* – recurso material esse que procede tanto a uma configuração, como a uma apresentação que procura associar as dimensões verbal (na sua modalidade escrita) e

<sup>157</sup> Pese embora o facto de os registos didactográficos constantes na Figura 15 corresponderem à «Ficha Informativa n.º 19» do MPTLP8-2014 (pp. 220-221), o teor da mesma reproduz exatamente os conteúdos constantes na «Ficha Informativa n.º 15» do MPTLP8-2012 (pp. 216-217).



imagética<sup>158</sup>, se bem que essas configuração e apresentação suscitem questões de adequação de ordem didáctica<sup>159</sup> –, a *nota* constante na *ficha informativa* (e que nela figura a seguir à definição do termo *conotação*) e reproduzida no final do diapositivo n.º 5 do referido «PowerPoint Didático» evidencia um problema de carácter didactológico no plano do princípio didático de *progressão* – isto é, «[t]oute démarche didactique, toute procédure rationalisée et économique d’enseignement aboutissant à la mise au point d’un modèle ou d’un itinéraire d’apprentissage» e «[qui] implique des décisions relatives : – au choix des éléments à enseigner ou à privilégier dans l’enseignement; – et à la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés» (Galisson & Coste, 1976: 446) –, na medida em que o MPTLP8, no âmbito da secção intitulada *orientações de leitura* dos textos A e B da «Subunidade: ‘A Praia’ e ‘Praia’ – Excerto/Verbete de enciclopédia (pp. 106 e 107 do manual)» da sua Unidade 2, indica que os Sujeitos-Aprendentes devem proceder, no quadro da questão 3, à inclusão dos adjetivos *denotativa* e *conotativa* num determinado texto<sup>160</sup>, embora os procedimentos de conceptualização dos termos *denotação* e *conotação* se verifiquem apenas *a posteriori* na secção denominada «Significação lexical (Ficha Informativa n.º 19 (pp. 216 e 2177 do manual)» da Unidade 3 do MPTLP8.




**Figura 16 – MPTLP8 – «Unidade 3: Nas esferas da poesia» – «PowerPoint Didático: Significação lexical» – Diapositivos 1 e 5**

<sup>158</sup> O adjetivo *imagético* é aqui entendido numa perspetiva de conjugação das suas duas aceções dicionarísticas: «que se exprime por meio de imagens» e «que revela imaginação» (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/imagético>).

<sup>159</sup> As questões em causa inscrevem-se nas dimensões essenciais, estruturais, funcionais e teleológicas de índole didactológica do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no âmbito dos processos quer educacional em geral, quer de ensino-aprendizagem em particular, designadamente no seio das disciplinas escolares, problemática essa que não é objeto de abordagem específica no quadro do presente estudo.

<sup>160</sup> V., supra, p. 78, Figura 9.

Embora não se procure proceder aqui a uma análise da configuração e da apresentação do referido «PowerPoint Didático»<sup>161</sup>, a animação sequencial linear do material constante na parte final da primeira página da *ficha informativa* anteriormente indicada (Figura 17) permite assinalar, no âmbito da problemática da *significação lexical*, quer a ausência de consideração da CCP, quer o impacto dessa ausência na abordagem do léxico no quadro do PLCM, bem como da disciplina escolar correspondente.



**(Para)Textos**  
Língua Portuguesa

Vejamos como a conotação é construída no poema  
“Urgentemente”, de Eugénio de Andrade:

É urgente o amor  
É urgente um **barco no mar**<sup>1</sup>

É urgente destruir certas palavras,  
ódio, solidão e crueldade,  
alguns **lamentos**<sup>2</sup>,  
muitas **espadas**<sup>3</sup>.

É urgente inventar alegria,  
multiplicar os **beijos**<sup>4</sup>, as **searas**<sup>5</sup>,  
é urgente descobrir **rosas e rios**  
e **manhãs claras**.<sup>6</sup>

Cai o **silêncio**<sup>7</sup> nos ombros e a luz  
impura, até doer.  
É urgente o amor, é urgente  
permanecer.

Eugénio de Andrade, *As Palavras Interditas*  
- Até Amanhã, Assírio & Alvim, 2012

As palavras destacadas no texto têm uma natureza **conotativa**, sendo usadas metaforicamente. Assim, podemos atribuir-lhes **sentidos figurados**.

É urgente o amor  
É urgente um **barco no mar**<sup>1</sup>

É urgente destruir certas palavras,  
ódio, solidão e crueldade,  
alguns **lamentos**<sup>2</sup>,  
muitas **espadas**<sup>3</sup>.

É urgente inventar alegria.  
multiplicar os **beijos**<sup>4</sup> as **searas**<sup>5</sup>  
é urgente descobrir **rosas e rios**  
e **manhãs claras**.<sup>6</sup>

Cai o **silêncio**<sup>7</sup> nos ombros e a luz  
impura, até doer.  
É urgente o amor, é urgente  
permanecer.

Eugénio de Andrade, *As Palavras Interditas*  
- Até Amanhã, Assírio & Alvim, 2012

As palavras destacadas no texto têm uma natureza **conotativa**, sendo usadas metaforicamente. Assim, podemos atribuir-lhes **sentidos figurados**.

- <sup>1</sup> liberdade, salvação
- <sup>2</sup> tristeza, sofrimento
- <sup>3</sup> guerra, violência, ódio
- <sup>4</sup> amor, fraternidade
- <sup>5</sup> paz, prosperidade
- <sup>6</sup> beleza, pureza, felicidade
- <sup>7</sup> isolamento, solidão, sofrimento

**Figura 17 – MPTLP8 – «Unidade 3: Nas esferas da poesia» – «PowerPoint Didático: Significação lexical» – Diapositivo 7**

<sup>161</sup> V., supra, p. 95, nota de rodapé 159.

Numa perspetiva mais seletiva do que exaustiva, e de entre os casos exemplares apontados na referida *ficha informativa*, a indicação nela constante de que, no poema de Eugénio de Andrade, pela sua natureza conotativa ao lexema *seara* podem ser atribuídos os *sentidos figurados* de *paz* e *prosperidade*<sup>162</sup> não pode deixar de suscitar um conjunto de observações de carácter lexicoculturológico.

Contudo, antes de proceder à abordagem do referido caso exemplar, importa distinguir *sentido figurado* e *sentido conotativo*: é qualificado de *figurado* o sentido de uma *palavra* ou *expressão* quando esse sentido «se baseia numa **transferência** ou num **desvio semântico do sentido próprio** d[essa] palavra ou expressão<sup>[163]</sup>» (DLPC<sup>164</sup>, 2001: 1744), enquanto é qualificado de *conotativo* o sentido de uma *palavra* ou *expressão* quando esse sentido «evoca, sugere **sentidos particulares** para além da sua significação própria ou (...) corresponde a um conjunto de representações de natureza emotiva, subjetiva, **dependentes das condições de enunciação**<sup>[165]</sup>» (DLPC, 2001: 927), sendo que dessas duas abordagens definitórias se infere que o *sentido figurado* assenta no princípio de que o significado atribuído a uma determinada *palavra* ou *expressão* não coincide com a sua aceção dita *primitiva* e o *sentido conotativo* repousa no princípio de que o significado conferido a uma certa *palavra* ou *expressão* é função de um ou vários atributos do seu objeto<sup>166</sup>, distinção essa que não é alvo de consideração no MPTLP8.

Mesmo sem atender à distinção conceptual dos termos *sentido figurado* e *sentido conotativo*, e por referência ao poema de Eugénio de Andrade, no caso do lexema *seara* – para lá do facto de, no plano simbólico intelectualmente mais elaborado, o *campo* ser a antítese do(s) *inferno(s)* e, conseqüentemente, representar o *paraíso* (Chevalier & Gheerbrant, 1969 [1982]) –, emerge a questão de saber quais são os atributos do objeto *seara* que permitem considerar que esse lexema suporta no plano conotativo as noções *paz* e a *prosperidade*, e embora não se possa ignorar que os cereais em geral e o trigo em particular

---

<sup>162</sup> Esta formulação procura observar o espírito e a letra do texto apresentado na referida *ficha informativa*, a saber: «As palavras destacadas no texto têm uma natureza conotativa, sendo usadas metaforicamente. Assim, podemos atribuir-lhe sentidos figurados» (v., supra, p. 93, Figura 15).

<sup>163</sup> Sublinhado nosso.

<sup>164</sup> A sigla DLPC identifica de forma abreviada a obra seguinte: *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

<sup>165</sup> Sublinhado nosso.

<sup>166</sup> A distinção entre *sentido figurado* e *sentido conotativo* é aqui objeto de uma abordagem sumária numa perspetiva lexicográfica e não numa ótica de Teoria da Literatura; para aceder a uma abordagem desta problemática no quadro da Teoria da Literatura, v. «9.11. Conotação e plurissignificação do texto literário» in AGUIAR E SILVA, Victor Manuel de (1967 [1982]). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina (pp. 622-631).

são símbolos, praticamente universais e transhistóricos, do dom da vida, representação essa que favorece a ideia de que, por serem os alimentos essenciais e primordiais para o ser humano, a sua produção cíclica e justa repartição contribuem para a concórdia e boa-fortuna humanas, a informação necessariamente implícita que deve possibilitar a associação das noções de *paz* e *prosperidade* ao lexema *seara* não pode deixar de relevar em primeira instância da CCP<sup>167</sup>, uma vez que o caso em apreço não se inscreve no quadro conceptual do *sentido figurado* – por manifesta ausência de transferência ou desvio semântico do sentido próprio da *palavra* em causa – e o acesso ao *sentido conotativo* correspondente não pode dispensar a passagem pela CCP do lexema em causa, até porque os registos dicionarísticos não fornecem para o efeito qualquer informação –, se bem que o MPTLP8 não explore a dimensão lexicultural do léxico. No sentido de aprofundar e consolidar essa perspetiva lexicoltrológica, merece igualmente referência, no âmbito da análise do poema de Eugénio de Andrade, o lexema *rosa*, uma vez que, no quadro do MPTLP8, pela sua natureza conotativa à essa *palavra* pode ser atribuído o *sentido figurado* de *beleza*<sup>168</sup>, caso esse que suscita também um conjunto de observações de carácter lexicoltrológico: no quadro do MPTLP8, ao considerar-se que o lexema *rosa*, isto é, a «flor da roseira, existente em várias cores, com perfume agradável e caule geralmente coberto de espinhos»<sup>169</sup>, assume o *sentido conotativo* de *beleza* no quadro do texto poético em causa, apesar de os registos dicionarísticos não assinalarem esse atributo ao objeto respetivo, embora não seja possível ignorar que esses registos dicionarísticos fornecem a informação de que no «plural [e no

<sup>167</sup> As observações e considerações a seguir produzidas referentes à CCP dos casos exemplares, apresentados de ora em diante no âmbito do presente RE, têm por base o recurso léxico(-)metodológico denominado *teste de mobilização* (Galisson, 1979, 1983), nas suas dimensões de *produção* e *recepção*, sendo os respondentes pessoas de categorias sociais, culturais, etárias, de género... selecionadas aleatoriamente, cuja língua-cultura dita materna é o PE em situação endolingue e endocultural, uma vez que a CCP – importa sublinhá-lo, aqui e agora, novamente – «n’a pas le sens de culture spécifique à une certaine couche de population» (Galisson, 1991: 124) e, por conseguinte, no quadro societal de uma determinada língua-cultura, «ce partage est l’affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame de cette communauté» (Galisson, 1999a: 483), enquanto a *conotação* é «‘[t]out ce qui, dans l’emploi d’un mot, n’appartient pas à l’expérience de tous les utilisateurs de ce mot dans cette langue’ (Mounin, 1968)» e «[e]n particulier, l’attitude émotionnelle de l’usager vis-à-vis des signes qu’il emploie ou qu’il reçoit», por exemplo, «le mot *train* peut référer trois locuteurs différents ‘la réalité linguistique : suite de wagon[s] tirés par une locomotive, mais, de plus, pour l’un, à l’atmosphère joyeuse d’un départ en vacances, pour l’autre, au souvenir ou à l’appréhension d’une catastrophe, pour le troisième, à la monotonie d’une navette quotidienne entre l’usine et la maison’ (Mounin, 1963 ; d’après Buyssens)» (Galisson & Coste, 1976: 117); a CCP procura «décrire avec un maximum de soin le dénominateur culturel commun des individus» que pertencem a uma mesma comunidade idiomático-cultural (Galisson, 1991: 128).

<sup>168</sup> Apesar de o MPTLP8 registar um tratamento conjunto dos lexemas *rosas*, *rios* e *manhãs claras*, procede-se aqui, por razões de carácter de economia operatória, à abordagem apenas do primeiro lexema e, por conseguinte, ao lexema que se encontra na primeira posição do conjunto de *sentido(s) figurado(s)* respetivos.

<sup>169</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rosa>

sentido] *figurado*», esse lexema pode significar «estado de grande satisfação; alegria, felicidade»<sup>170</sup>, sendo obrigatório, contudo, sublinhar que esses últimos *sentidos figurados*<sup>171</sup> exigem de modo quase absoluto que o referido lexema no seu número plural seja objeto de integração em combinações fixas – tais como «mar de rosas[:] ocasião em que tudo corre bem[:] maré de rosas[:] tempo em que sucede tudo à medida dos nossos desejos»<sup>172</sup> –, nada impede que no plano da receção textual e/ou discursiva a par do reconhecimento do atributo de *beleza* e do sentido de *felicidade* conferidos à *rosa* não possa emergir a noção – com registo dicionarístico comprovado – de que «não há rosa sem espinhos[:] todas as situações têm um lado menos bom»<sup>166</sup>. Embora não se procure executar aqui uma abordagem crítica do modo e das modalidades – mais linguísticas do que didáticas – de tratamento da problemática da questão da *conotação* no quadro da *significação lexical* no âmbito do MPTLP8, impõe-se referir que esse recurso didactográfico ignora ou despreza a relevância da CCP no quadro do PLCM, nomeadamente na sua configuração de disciplina escolar, situação essa que pode ser objeto de demonstração através da análise do exercício 2 da ficha informativa acima indicada<sup>173</sup>, na medida em que os Sujeitos-Aprendentes são solicitados a «[p]esquisar, num **dicionário de símbolos**<sup>[174]</sup>, a conotação que costuma ser atribuída» a determinados animais, apesar de a maioria dos casos, por um lado, poder (ou ter de) dispensar o uso de um *dicionário de símbolos* – até porque a consulta do mesmo não se inscreve num registo de comunicação própria da vida corrente, a não ser em situações contextuais muito particulares, designadamente de carácter académico, escolar e/ou profissional – e, por outro lado, ser suscetível de ser objeto de uma abordagem lexiculturológica, recorrendo para o efeito ao repertório lexicultural dos Sujeitos-Aprendentes. Contudo, por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura*, e tendo em consideração que «o símbolo é um tipo de signo que entra em oposição com o ícone<sup>[175]</sup> e o índice<sup>[176]</sup>» e «[e]ntre o símbolo e o seu referente há uma relação de natureza

---

<sup>170</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rosa>

<sup>171</sup> Tendo em consideração a distinção conceptual anteriormente apresentada, os sentidos das combinações fixas em causa relevam do *sentido conotativo* e não do *sentido figurado*, na medida em que não se verifica nesses casos qualquer transferência e/ou desvio semântico do sentido próprio do lexema em causa.

<sup>172</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rosa>

<sup>173</sup> V., supra, p. 94, Figura 15.

<sup>174</sup> Sublinhado nosso.

<sup>175</sup> O *ícone*, «[p]ara Peirce, é um dos três tipos de signos, distinto do índice e do símbolo», na medida em que «[o] ícone é um signo que está numa relação de semelhança com o objeto designado» e, por conseguinte, «há (...) uma relação de motivação entre o ícone e o respectivo referente» (Lamas *et al.*, 2000: 229).

<sup>176</sup> O *índice* ou *indício*, «[n]a divisão triádica dos signos, em Peirce, (...) opõe-se ao ícone e ao símbolo, pelas particularidades da relação que estabelece com o seu referente», uma vez que, numa perspetiva

convencional» e, por conseguinte, «[d]e um modo geral, símbolo designa toda a notação (...) utilizada para representar dadas noções» e «é plurívoco e polissémico, a sua criação é motivada e contextualizada» (Lamas *et al.*, 2000: 446), impõe-se sublinhar que o *sentido conotativo* de um lexema é afetado pela CCP. Relativamente, por exemplo, ao lexema *cão* – constante no referido exercício do MPTLP8 –, há que referir que «le chien recouvre un symbole aux aspects antagonistes, entre lesquels toutes les cultures n'ont pas tranché»<sup>177</sup> (Chevalier & Gheerbrant, 1969 [1982: 245]). No âmbito da Língua-Cultura Portuguesa, constata-se que ao lexema *cão* é atribuída, no quadro dicionarístico geral, a aceção de índole referencial de «mamífero carnívoro, da família dos Canídeos, domesticado e representado por numerosas raças», mas também as aceções, no plano do *sentido figurado*, de uma pessoa «má, desprezível», bem como, por referência à expressão *cão de fila*, «que protege outra com muita dedicação», neste último caso, porque se trata de um «cão, geralmente grande e agressivo, que se destina a guardar e proteger pessoas e bens»<sup>178</sup>, aceções essas que só podem ser objeto de declinação e atualização semiótica em geral e verbal em particular, na medida em que, no âmbito idiomático-cultural em causa, o signo *cão* convoca uma CCP de *fidelidade* – lexema constante no *Guia do Professor* do MPTLP8 –, *lealdade*, *devoção*... tanto para o bem como para o mal, enquanto, por exemplo, o signo *gato* – pelo facto de suportar do ponto de vista referencial a aceção de «mamífero carnívoro, da família dos Felídeos, existente no estado selvagem, mesmo em Portugal, mas representado em quase todo o Globo por muitas espécies e raças domesticadas» – convoca uma CCP associada ao adjetivo *felino*, cujo *sentido figurado*, atestado no plano dicionarístico, é o de «traíçoeiro; fingido», mas também de «ágil»<sup>179</sup>, CCP essa que, no plano da diversidade cultural, determina que «[l]e symbolisme du chat est très hétérogène, oscillant entre les tendances bénéfiques et maléfiques[,] ce qui peut s'expliquer simplement par l'attitude à la fois douce et sournoise de l'animal» (Chevalier & Gheerbrant, 1969 [1982: 214]). No sentido de reforçar a relevância da CCP no quadro da Língua-Cultura Portuguesa, não apenas no plano da comunicação corrente, mas também da comunicação literária, designadamente por

---

contemporânea tanto semiológica como linguística, «o índice é um facto que fornece uma indicação acerca de outro facto, existindo entre ambos uma relação de contiguidade» (Lamas *et al.*, 2000: 236).

<sup>177</sup> De entre o conjunto de valores culturais atribuídos ao lexema *cão*, e de modo a exemplificar a diversidade cultural desse signo – nos planos quer linguístico, quer semiótico –, importa referir que a maioria das culturas convergem em considerar o *cão* como «héros civilisateur, ancêtre mythique, symbole de puissance sexuelle et donc de pérennité, séducteur, incontinent», enquanto o «Islam fait du chien l'image de ce que la création comporte de plus vil», porque «les chiens sont considérés comme impurs» (Chevalier & Gheerbrant, 1969 [1982: 243]).

<sup>178</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cao>

<sup>179</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/felino>

referência aos conceitos de *sentido figurado* e *sentido conotativo* consagrados no quadro do MPTLP8, importa indicar que o referido exercício inclui ainda o caso do lexema *rouxinol*, sendo que o *Guia do Professor* considera que a *conotação que costuma ser atribuída* a esse «pequeno pássaro de arribação, da família dos Turdídeos, apreciado pelo seu canto, e que vive em Portugal de abril a outubro, nos lugares arborizados»<sup>180</sup> é a de *amor*<sup>181</sup>, apesar de o *sentido figurado* atestado em termos dicionarístico ser o de «pessoa que canta muito bem»<sup>182</sup>, sendo de sublinhar que «[l]e rossignol est **universellement** réputé pour la perfection de son chant»<sup>183</sup>, CCP essa que permite que, no plano conotativo, «[c]et oiseau, dont tous les poètes font le chantre de l’amour, montre de façon saisissante, dans tous les sentiments qu’il suscite, l’intime lien de l’amour et de la mort», *sentido conotativo* esse que decorre prioritariamente do facto de «[d]ans la fameuse scène 5 de l’acte 3 de *Roméo et Juliette*, le rossignol est opposé à l’alouette, comme le chantre de l’amour dans la nuit finissante à la messagère de l’aube et de la séparation», uma vez que «si les deux amants écoutent le roussignol, ils restent unis, mais ils s’exposent à la mort» (Chevalier & Gheerbrant, 1969 [1982: 826]). Face ao exposto, constata-se que o *sentido conotativo* de um lexema nem sempre coincide com a CCP do mesmo não apenas no quadro de uma mesma língua-cultura, mas também no âmbito da inter-relação entre línguas-culturas distintas.

Ainda no quadro do referido exercício do MPTLP8, merece igualmente referência o caso do lexema *elefante*, sendo que o *Guia do Professor* considera que a *conotação que costuma ser atribuída* ao «mais corpulento mamífero terrestre da atualidade, proboscídeo, domesticável, portador de uma longa tromba móvel e de dois grandes incisivos inferiores (defesas) que fornecem marfim»<sup>184</sup> é a de *sabedoria/memória*<sup>185</sup>, atribuição de sentido esse que corresponde *grosso modo*, no plano simbólico, à *locução figurativa*<sup>186</sup> banalizada

<sup>180</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rouxinol>

<sup>181</sup> V. [http://www.escolavirtual.pt/static-ereaderp/2/9789720851963-TE-01/resources/pt8\\_guiaprofessor221.pdf?bat=gCNKvZ9zHbGF4L1up1SaTu1SVau0Zbb7p%2Bd0uhZzPHGd2PwYPp%2FrVJg%2BiwLMn8bo](http://www.escolavirtual.pt/static-ereaderp/2/9789720851963-TE-01/resources/pt8_guiaprofessor221.pdf?bat=gCNKvZ9zHbGF4L1up1SaTu1SVau0Zbb7p%2Bd0uhZzPHGd2PwYPp%2FrVJg%2BiwLMn8bo)

<sup>182</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rouxinol>

<sup>183</sup> Sublinhado nosso.

<sup>184</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/elefante>

<sup>185</sup> V. [http://www.escolavirtual.pt/static-ereaderp/2/9789720851963-TE-01/resources/pt8\\_guiaprofessor221.pdf?bat=gCNKvZ9zHbGF4L1up1SaTu1SVau0Zbb7p%2Bd0uhZzPHGd2PwYPp%2FrVJg%2BiwLMn8bo](http://www.escolavirtual.pt/static-ereaderp/2/9789720851963-TE-01/resources/pt8_guiaprofessor221.pdf?bat=gCNKvZ9zHbGF4L1up1SaTu1SVau0Zbb7p%2Bd0uhZzPHGd2PwYPp%2FrVJg%2BiwLMn8bo)

<sup>186</sup> Numa perspectiva protolxicoculturológica, uma *locução figurativa* – «ce que d’autres – lexicographes, dictionnairistes, lexicologues – désigneraient (...) par ‘expressions ou locutions figurées’, ou ‘locutions’ tout court, ou ‘phraséologie’, ou ‘expressions idiomatiques’» (Galisson, 1983: 157) – é um «group[e] de mots stabilisés dont la forme (parfois) et le sens (souvent) offrent des particularités qui les différencient des unités lexicales ‘ordinaires’ [‘lexies simples (...), lexies composées (...) et lexies complexes (...) selon la terminologie de Bernard POTTIER’ (Galisson, 1983: 157)]», locuções essas «[qui] ont subi un processus de lexicalisation, c’est-à-dire que les mots formant chacune d’elles se sont constitués en ensembles figés à

*memória de elefante*, isto é, «grande capacidade de memorização, memória extraordinária»<sup>187</sup>, embora, numa perspetiva assente num denominador idiomático-cultural mais comum, designadamente de carácter (mais) *familiar e depreciativo*, o lexema *elefante* convoque a noção de uma «[p]essoa muito gorda e de andar pesado» (DLPC, 2001: 1344).

Para lá do facto de o MPTLP8 não considerar a abordagem lexicoculturológica, situação essa que evidencia que o conceito didactológico de *língua-cultura* não é objeto de qualquer tratamento explícito nos planos essencial, estrutural, funcional e teleológico do ensino-aprendizagem escolar do PLCM no quadro desse recurso didactográfico, importa sublinhar que, numa perspetiva de sistematização da problemática da *significação lexical*, o conceito de CCP é igualmente objeto de omissão no *Caderno de Atividades* (MPTLP8-2014-CA) respetivo, designadamente no âmbito da rubrica programática denominada *conhecimento explícito da língua* (Figura 18 – ver página seguinte<sup>188</sup>).

No quadro do exercício primeiro do MPTLP8-CA, solicita-se a cada Sujeito-Aprendente que «[d]as palavras que a seguir se apresentam assinal[e] aquelas que são

---

signification unique (...) dont on a parfois oublié la lointaine origine», porquanto «[l]e temps a substitué à la valeur syntagmatique des constituants de la [locution figurative] une valeur idiomatique à laquelle le locuteur accède selon un (...) type de procédure [synthétique]: du décodage analytique, il passe au décodage syncretique, par appréhension globale indifférenciée du tout sémantique produit par le groupe de mots lexicalisé» (Galisson, 1983: 90-91).

<sup>187</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/memória>. No seguimento do teor da nota de rodapé imediatamente anterior, importa referir que o valor simbólico em causa resulta de uma informação que releva da *cultura-visão*: «Genesa – Deus da Sabedoria, do Destino, do Matrimónio e protetor do lar (como também do Matrimónio), para além de comandante das ‘tropas divinas’, deus da religiosidade, da castidade, protetor das letras e das ciências, inspirador de pensadores. Tem como função transmitir a Shiva os desejos e as orações dos homens. Os hindus atribuem a este deus a invenção da matemática e da astronomia. É descendente de Parvati (deusa dos montes) e de Shiva (terceira personagem da trindade hindu). Hierarquicamente era colocado depois do Trimurti. Era conhecido também como Vinaiaga (o grande mestre); Gainavada (senhor das reuniões); Gaidjanana (cabeça de elefante) e Lambodara (o do ventre grande). É uma divindade ambivalente, oscilando entre a bondade e o terror. Existem inúmeras lendas sobre a conceção e aparição deste deus. Segundo a tradição popular, Genesa nasceu com cabeça de elefante. Conta uma das lendas que, estando Parvati para dar à luz, uma manada de elefantes se aproximou e Parvati, afligindo-se com a situação, trouxe ao mundo o deus com cabeça de elefante. Uma outra lenda conta que Genesa, pleno de soberba, lutou com o seu pai Shiva, que tendo-o entretido com Maya (a Ilusão), fez com que os deuses, num ato cruel, cortassem a cabeça do seu filho. Parvati jurou vingança a Shiva, intervindo junto dos deuses, que acabaram por ressuscitar o filho vencido, embora não tenham encontrado a cabeça, acabando por a substituir por uma cabeça de um elefante (símbolo da Inteligência). Genesa surge em algumas imagens com quatro braços e um ventre enorme, com uma serpente à volta e a cavalo num rato. Algumas vezes na tradição hindú esta luz não surge com Shiva mas sim com Vishnú, Skanda (ou Kartikeya). A luta com Skanda, segundo a tradição, está relacionada com a prioridade do matrimónio. Foi casado com Sidhhi e Rudhi (o ‘sucesso’ e a ‘inteligência’) e destes casamentos descenderam Lackcha e Labha. Esta divindade foi adotada pelos cristãos que permaneciam em Goa, na época da Expansão Portuguesa na Índia. Permanece ainda atualmente no panteão hindu» (v. [http://www.infopedia.pt/\\$genesa?uri=lingua-portuguesa/manada](http://www.infopedia.pt/$genesa?uri=lingua-portuguesa/manada))

<sup>188</sup> A informação e a configuração material correspondente são absolutamente idênticas no MPTLP8-2012-CA e MPTLP8-2014-CA, registando-se apenas a alteração da numeração das páginas, ou seja, 49 e 57, respetivamente.




monossémicas», sendo que, de acordo com as respostas contantes na secção denominada *Soluções* do referido recurso didactográfico, os lexemas *ortopedista*, *advérbio* e *cosseno* são considerados como *palavras monossémicas*, enquanto os lexemas *fantoches*, *rato*, *sapateiro* e *caracol* são classificados na categoria das *palavras polissémicas* (MPTLP8-2014-CA – ver p. 92<sup>189</sup>).

**Significação lexical**
Manual p. 220
15

**1.** Das palavras que a seguir se apresentam assinala aquelas que são **monossémicas**.

- a. ☐ fantoches
- b. ☐ ortopedista
- c. ☐ rato
- d. ☐ advérbio
- e. ☐ sapateiro
- f. ☐ caracol
- g. ☐ cosseno



**1.1.** As palavras que não assinalaste na alínea anterior designam-se **polissémicas**. Explica porquê.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**1.2.** Indica os vários significados que essas palavras podem apresentar.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.** Completa a seguinte tabela com as palavras que correspondem às definições apresentadas, bem como com o **sentido conotativo** que as mesmas podem ter.

Palavras	Denotação	Conotação
a.	astro aparentemente fixo que tem luz e calor próprios	b.
c.	efeito de refração e reflexão (total) que, nos desertos, faz aparecer, dando a ilusão de próxima, a imagem invertida de lugares distantes como que refletidos na água	d.
e.	insurreição destinada a modificar a política ou as instituições de um Estado; motim, rebelião, sublevação	f.
g.	ocultação total ou parcial de um astro pela interposição de outro entre ele e o observador ou pela entrada daquele astro na sombra de outro	h.
i.	iluminação que provém do Sol durante o dia; luminosidade	j.

57

**Figura 18 – MPTLP8 – Caderno de Atividades: «Significação lexical»**

<sup>189</sup> No seguimento da nota de rodapé imediatamente anterior, também neste caso, a informação e a configuração material correspondente são absolutamente idênticas no MPTLP8-2012-CA e MPTLP8-2014-CA, registando-se apenas a alteração da numeração das páginas, ou seja, 77 e 92, respetivamente.

Contudo, impõe-se referir que dos três lexemas identificados pelo recurso didactográfico em causa como *palavras monossémicas* apenas o lexema *advérbio* pode ser classificado de forma inequívoca na categoria correspondente pelo facto de apresentar, mormente no quadro dicionarístico, uma única aceção: «*Gram[ática]* Designação tradicionalmente dada a palavras invariáveis, que fundamentalmente modificam o verbo, mas que podem também modificar um adjetivo, um substantivo, um outro advérbio ou mesmo toda a frase» (DLPC, 2001: 96). Relativamente ao lexema *ortopedista*, o facto de ao mesmo corresponderem, pelo menos, duas aceções atestadas em termos dicionarísticos – «*Med[icina]* Médico que trata as afeções dos ossos, das articulações e dos músculos; especialista em ortopedia» e «Fabricante, vendedor de aparelhos ortopédicos» (DPLC, 2001: 2693) – remete essa unidade lexical para a categoria das *palavras polissémicas*. Quanto ao lexema *cos seno*, a questão é mais delicada em termos disciplinares, uma vez que os registos dicionarísticos de carácter geral estabelecem uma distinção definitiva do termo em função da sua inscrição no domínio da *Matemática* – «função transcendente igual à média aritmética de  $e^x$  e  $e^{-x}$ » (DLPC, 2001: 1002) – e na disciplina de *Trigonometria* – «[s]eno do ângulo, ou do arco, complementar» (DLPC, 2001: 1002) –, embora esta última disciplina seja definida, mormente em termos dicionarísticos de carácter geral, como o «[r]amo da matemática que estuda as relações entre os lados e os ângulos de um triângulo a fim de calcular alguns desses elementos a partir de outros» (DLPC, 2001: 3636) –, pese embora o facto de, em termos científicos, essa conceção de *ramo disciplinar* não ser inequívoca<sup>190</sup>, razão pela qual pode emergir a questão tanto da propriedade como da relevância didáticas da inclusão de lexemas que suscitem questões análogas em registos didactográficos de carácter escolar de PLCM, até porque a afirmação – por referência ao Texto B (*verbete de enciclopédia*) anteriormente indicado – de que nesse texto «temos uma descrição *técnica*» e «[n]ele o conceito de praia é apresentado com *objetividade*, predominando a linguagem técnica e *denotativa*» (ver, supra,

<sup>190</sup> Numa perspectiva enciclopédica, a questão pode ser apresentada do seguinte modo: «Historicamente, a Matemática começou por ser apenas o ramo a que hoje se chama aritmética (...). A álgebra (...) recorrendo à representação de números desconhecidos através de símbolos permite alargar a aplicação dos conceitos da aritmética. Outro ramo da Matemática é a geometria, que aborda questões relativas à dimensão e à forma de objetos. **A geometria associada com a álgebra conduz, por um lado, à trigonometria** (...) [sublinhado nosso] e, por outro lado, à geometria analítica, na qual objetos geométricos são estudados recorrendo a meios algébricos. Outros ramos como o cálculo e a análise correspondem a um desenvolvimento do conhecimento matemático e envolvem conceitos que não aparecem na matemática mais elementar: o conceito de função e o de limite. De qualquer forma, as divisões entre os vários ramos da Matemática não têm fronteiras perfeitamente definidas sendo, atualmente, mais aceite a divisão em dois grandes ramos segundo uma outra perspectiva que não a do ‘tipo’ de matemática que se está a considerar. São eles o da ‘matemática pura’, no qual se enfatiza o processo dedutivo intrínseco, e o da ‘matemática aplicada’, que será a parte da matemática que se desenvolve tendo em vista a resolução de problemas científicos de várias ordens» (v. [http://www.infopedia.pt/\\$matematica](http://www.infopedia.pt/$matematica)).

p. 79, Figura 9, atividade 3)<sup>191</sup> e a informação de que «[a] descrição técnica encontra-se geralmente em textos não literários e visa a representação objetiva de um ser ou de um objeto» e «[n]ela predomina: • a exatidão dos pormenores; • a precisão do vocabulário; • a linguagem técnica, monossémica e denotativa»<sup>192</sup> remetem, em função das transformações simplificadas sofridas pelas noções provenientes do exterior da esfera didáctica, para a problemática do princípio da *transposição didáctica*, ou seja, a «[t]ransposition entre le savoir savant et le savoir enseigné», sendo que «[c]elui-ci n'est pas le décalque du savoir savant, une distance importante, des contradictions parfois, s'introduisent entre les deux dans une relation ternaire qui met en jeu non seulement des savoirs mais des élèves et des maîtres» (Legendre, 1988 [1993: 1373]).

Ainda no quadro do exercício primeiro do MPTLP8-CA, designadamente no seu item 1.2., é solicitado a cada Sujeito-Aprendente que «[i]ndi[que] os vários significados que essas palavras [isto é, as palavras do item 1 propriamente dito] podem apresentar» (ver, supra, p. 103, Figura 18). Relativamente ao lexema *sapateiro*, por exemplo, a secção das soluções correspondente desse recurso didactográfico avança que esse lexema é uma *palavra polissémica*, na medida em que pode significar «aquele que fabrica, conserta ou vende calçado; local onde se conserta calçado; indivíduo que faz tudo mal» (MPTLP8-2014-CA – ver p. 92<sup>193</sup>). Importa referir que as duas primeiras aceções apresentadas do lexema em causa correspondem a sentidos ditos denotativos do mesmo, enquanto a terceira e última aceção indicada releva de um registo dicionarístico que inscreve essa aceção numa qualificação dita pejorativa, ou seja, uma aceção «que tem conotação desfavorável para aquele ou aquilo que designa» ou «que expressa menosprezo; que rebaixa»<sup>194</sup>, embora o recurso didactográfico em causa não proceda à abordagem idiomático-cultural da razão pela qual o lexema *sapateiro* apresenta uma aceção depreciativa no plano do *sentido figurado* apesar de, enquanto profissão, ser objeto de reconhecimento sem qualquer tipo de marca de rebaixamento societal pelo Sistema de Metainformação do Instituto Nacional de Estatística

<sup>191</sup> Os lexemas grafados em itálico correspondem à soluções indicada no *Guia do Professor* correspondente (v. [http://www.escolavirtual.pt/static-ereaderp/2/9789720851963-TE-01/resources/pt8\\_guiaprofessor107.pdf?bat=gCNKvZ9zHbGF4L1up1SaTulsLt7qFIYjgNILuOPzwKtEXwFGrcFYknIYfUQB6ziG](http://www.escolavirtual.pt/static-ereaderp/2/9789720851963-TE-01/resources/pt8_guiaprofessor107.pdf?bat=gCNKvZ9zHbGF4L1up1SaTulsLt7qFIYjgNILuOPzwKtEXwFGrcFYknIYfUQB6ziG)).

<sup>192</sup> V. MPTLP8, «Ficha Informativa 8: Texto descritivo» (v. <http://www.escolavirtual.pt/e-manuais/epub/Reader/index.html?book=9789720851963-TE-01#/main/http%3B%7C%7Cwww.escolavirtual.pt%7Cbooks-ereaderp%7C9789720851963-TE-01%7Cepub?r=1477&bt=3&guid=9789720851963-TE-01&hl=false&pageMode=double&page=108>).

<sup>193</sup> As informações inscritas no referido registo didactográfico foram objeto de transcrição parcelar de um registo dicionarístico (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sapateiro>), embora não seja indicada a referência bibliográfica de origem correspondente.

<sup>194</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sapateiro>

(Figura 19). Consta-se ainda que, no caso em apreço, as indicações do MPTLP8-CA não consideram a aceção, igualmente no plano do *sentido figurado*, de *aldrabão* contante no registo dicionarístico que sustenta as referidas indicações do MPTLP8-CA, opção didactográfica essa cuja justificação no plano didático não é perceptível em termos didactológicos.

Família	Profissões/trabalho
Classificação	Classificação nacional de profissões
Versão	V02014 - Classificação portuguesa das profissões, 2010
Nível	5 - Profissão
Categoria	7536.1 - Sapateiro
Fictício	Não
Designação abreviada	
Nota	Compreende as tarefas e funções do sapateiro que consistem, particularmente, em: Confeccionar sapatos por medida (modelar, cortar, coser, colar e pregar forros, palmilhas, solas e outros componentes); Confeccionar calçado ortopédico (cortar, pregar, colar e coser os vários componentes) de acordo com receita médica; Seleccionar materiais (peles, cortiças, peças metálicas, etc.), tendo em conta a natureza do problema, constituição do cliente, indicação médica e aspecto estético; Reparar (coser, pregar e colar) sapatos usados, substituindo solas, palmilhas, saltos ou outras peças; Efectuar moldes a partir da peça original; Cortar peles e outros materiais para calçado; Dar nós, cortar fios e excessos de forro, colocar fivelas, botões e outros acabamentos manuais de calçado; Colar e prensar elementos componentes da palmilha; Montar e moldar enfranques, calcanheiras e testeiras, para preparar montagem dos sapatos; Montar componentes de calçado; Imprimir contornos e superfícies exactas à sola incorporada no sapato; Operar máquina para tratar, uniformizar e retocar componentes para calçado; Retocar, engomar e executar outras operações para acabamento do calçado.
Inclui	Inclui, nomeadamente, sapateiro (em geral, calçado ortopédico e consertador), modelador, cortador de peles para calçado, arrematador, preparador (de palmilhas internas e de montagem de calçado), montador, fresador de sola, lixador e acabador de calçado.
Inclui também	
Exclusões	
Observações	

Figura 19 – Instituto Nacional de Estatística – Sistema de Metainformação – Profissões – *Sapateiro*<sup>195</sup>

No quadro idiomático-cultural português, e no sentido de reforçar as imprecisões de tratamento didático da problemática da *significação lexical* acima indicada, merece ser considerado o caso – embora não constante nem no MPTLP8, nem MPTLP8-CA respetivo – do lexema *merceeiro*. Esse lexema é considerado em termos lexicográficos não convergentes como uma *palavra monossémica*, quando o registo dicionarístico apresenta apenas a aceção de carácter denotativo de «dono de mercearia»<sup>196</sup> ou uma *palavra polissémica*, quando a atestação dicionarística indica, pelo menos, duas aceções de ordem igualmente denotativa, ou seja, as de «[p]essoa que é proprietária de uma mercearia» e «[pessoa] que aí trabalha» (DLPC, 2001: 2442). Mais, a essas aceções ditas denotativas acrescem, designadamente no plano do *sentido figurado*, as aceções de índole, por um lado, *pejorativa* «pessoa considerada

<sup>195</sup> V. <http://smi.ine.pt/Categoria/Detalhes/1236937?modal=1>

<sup>196</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/merceeiro>

grosseira ou pouco delicada»<sup>197</sup> e, por outro lado, simultaneamente *familiar e depreciativa* «[p]essoa grosseira, de modos desajeitados ou pouco polidos» (DPLC, 2001: 2442), pese embora o facto de o lexema *merceeiro*, enquanto denominação de uma profissão societalmente reconhecida pelo Sistema de Metainformação do Instituto Nacional de Estatística (Figura 20) não registar qualquer marca explícita suscetível de suportar as aceções de índole depreciativa e/ou pejorativa que lhe são associadas no plano do *sentido figurado*.

Família	Profissões/trabalho
Classificação	Classificação nacional de profissões
Versão	V02014 - Classificação portuguesa das profissões, 2010
Nível	5 - Profissão
Categoria	5221.0 - Comerciante de loja (estabelecimento)
Fictício	Não
Designação abreviada	
Nota	Compreende as tarefas e funções do comerciante de loja (estabelecimento) que consistem, particularmente, em: Determinar nível de stocks e preços dos bens a vender; Comprar e encomendar bens para venda, em mercados, grossistas e outros fornecedores; Registrar níveis de stocks e transacções efectuadas; Vender e aconselhar clientes sobre a utilização de bens; Analisar bens devolvidos e decidir em conformidade; Elaborar inventário dos bens em armazenagem.
Inclui	
Inclui também	
Exclusões	Director e gerente do comércio a retalho - 1420.1 Empregado de loja (estabelecimento) - 5222.0 Vendedor em quiosque e em mercados - 5211.0
Observações	

Figura 20 – Instituto Nacional de Estatística – Sistema de Metainformação – Profissões – *Merceeiro*<sup>198</sup>

Por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura* e ao conjunto dos diversos casos idiomático-culturais anteriormente apresentados, e para lá da emergência de uma dupla questão de carácter lexiculturológico, isto é, em que medida os *sentidos figurados* acima indicados resultam de CCP preexistentes às atestações dicionarísticas respetivas – eventualmente decorrentes de factos que relevam do conceito didactológico de *cultura-visão* – e/ou as CCP dessas aceções decorrem, à semelhança do caso das *locuções figurativas* anteriormente abordado, de um processo de lexicalização cuja origem idiomático-cultural deixou de ser objeto de perceção pelos seus utilizadores (Galisson, 1983: 90-91) no quadro endolingue e endocultural do PLCM, a questão de carácter didático fundamental que se impõe considerar no plano escolar correspondente é a da verificação da relevância potencial ou efetiva, embora mais operatória do que essencial, da contribuição da CCP para o ensino-

<sup>197</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/merceeiro>

<sup>198</sup> V. <http://smi.ine.pt/Categoria/Detalhes/1517946?modal=1>

aprendizagem, nas suas dimensões de *processo e produto*, do léxico no âmbito da disciplina escolar respetiva.

No seguimento da constatação de que no quadro do MPTLP8<sup>199</sup> não se considera quaisquer referenciais essenciais e/ou operatórios de ordem lexicolturológica, situação essa que não pôde deixar de afetar a prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário<sup>200</sup> no plano do ensino-aprendizagem escolar do léxico em PLCM no âmbito da situação educacional de referência do estudo objeto de reportação neste RE, o referido Professor Estagiário procedeu – no segundo momento da fase de *conceptualização-teorização* da investigação didactológica – à conceção, à construção, à produção e à execução de um projeto de *intervenção pedagógica e didática*<sup>201</sup> com o propósito de demonstrar a relevância potencial e/ou efetiva da inclusão da abordagem lexicolturológica para o ensino-aprendizagem, nas suas dimensões de processo e produto, do léxico no espaço disciplinar em causa.

Embora o projeto de *intervenção pedagógica e didática* tenha sido objeto de conceção, construção e produção no âmbito da fase de *conceptualização-teorização* da investigação didactológica correspondente, a apresentação tanto quanto possível detalhada do plano de ação respetivo é objeto de inclusão na secção subsequente do presente capítulo deste RE, isto é, a secção que procede à reportação das tarefas inscritas na fase didactológica de *intervenção*, uma vez que se considera ser mais oportuno e relevante no plano operativo que essa apresentação evidencie a conjugação das dimensões de desenho e condução da ação, designadamente em termos de articulação dos *modos operatórios didactológico, didactográfico e didático* (Galisson, 1990, 1994a), no sentido de conferir uma consistência estrutural e funcional mais reforçada dessa *intervenção pedagógica e didática* no plano da economia textual deste capítulo do presente RE.

---

<sup>199</sup> Para lá do MPTLP8, foram objeto de consulta outros manuais escolares homólogos, no âmbito do quadro educacional de referência do estudo objeto de reportação no presente RE, tendo-se verificado que a ausência de consideração da abordagem lexicolturológica em geral e da questão da CCP em particular é uma característica comum desses recursos didactográficos, designadamente no plano do ensino-aprendizagem escolar do léxico em PLCM.

<sup>200</sup> As razões dessa afetação são objeto de indicação e explicitação no quadro da secção 2.2. do capítulo segundo do presente RE.

<sup>201</sup> Tendo em consideração a configuração da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário, o projeto de *intervenção pedagógica e didática* em causa apenas pôde realizar-se no quadro da sequência da abordagem didática de um texto verbal escrito na última aula de 90 minutos dinamizada, em 21 de maio de 2014, pelo referido Professor Estagiário.

### 3.3. Da inclusão à exploração da lexicultura na disciplina de Português

No seguimento da conjugação didactológica dos referenciais lexiculturológicos e dos dados exploratórios apresentados e explicitados no capítulo primeiro e nas duas primeiras secções do capítulo terceiro, respetivamente, do presente RE, bem como da perspetiva exploratória de *intervenção pedagógica e didática* avançada no âmbito da fase de investigação didactológica de *conceptualização-teorização*, para efeitos então de execução e validação eventual – que veio a verificar-se no mês de maio de 2014 – da referida intervenção no quadro da situação educativa de referência do estudo aqui em causa, o Professor Estagiário procedeu à conceptualização, à construção e à produção de um projeto de ação didática suscetível de permitir a inclusão da abordagem lexiculturológica, designadamente da CCP do léxico, na sua prática de ensino supervisionada no quadro da disciplina escolar de *Português*.

Confrontado com o impedimento de proceder a uma *intervenção pedagógica e didática* tanto extensiva como intensiva, porquanto não lhe foi possível afastar-se do figurino predeterminado da e pela prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da sua prática de ensino supervisionada, no âmbito da sua última sessão de trabalho – com a duração de 90 minutos –, que se realizou em 21 de maio de 2014 e correspondeu à última aula lecionada do conjunto das dez sessões da sua prática de ensino supervisionada inscritas no plano de formação respetivo no quadro da componente disciplinar de *Português* na Escola Cooperante, o Professor Estagiário procedeu à incorporação didática da CCP do léxico em momentos selecionados da abordagem do léxico constante nos textos das cenas IX, X e XI do ato único do texto dramático intitulado *Falar verdade a mentir* de escritor português Almeida Garrett (1799-1854)<sup>202</sup>, sendo que a referida obra literária foi objeto de estudo no quadro da conceção programática de *leitura integral*, conceção essa que «[p]retend[e] proporcionar ao aluno um contacto diversificado com a produção de autores de diversa proveniência, (...) possibilitando a **articulação entre o que está próximo de nós e o que se encontra distante**<sup>203</sup>» e «[d]este modo, a escolha realizada (...) procurou contemplar

<sup>202</sup> No quadro editorial mais recente, com impacto nas bibliotecas escolares nacionais, a obra literária *Falar verdade a mentir* é apresentada de modo sumário nos termos seguintes: «Comédia escrita por Almeida Garrett em 1845 e publicada em 1846, oferece como ambiente a cidade de Lisboa em pleno século XIX, onde se digladiam os interesses de duas famílias burguesas e seus criados. Num jogo entre amores e ambições, onde a mentira tropeça na verdade, o refinado sentido de humor do reconhecido autor português abre caminho à reflexão crítica sobre a sociedade da época. Peça teatral muito divertida, é constituída apenas por um ato, formado por dezassete cenas, e a sua temática reveste-se de uma enorme atualidade» (<http://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/-b-falar-b-verdade-a-mentir?id=3091197>).

<sup>203</sup> Sublinhado nosso.

autores e textos de diferentes naturezas e épocas», razão pela qual «foram privilegiados os que apresentam referências estético-culturais susceptíveis de favorecer **uma reflexão plural sobre representações e visões do mundo modelizadas por textos literários**<sup>204</sup> considerados na especificidade que lhes é própria» (ME, 2009: 158).

Pese embora o facto de, no plano da *competência específica de leitura* – programaticamente consagrada (ME, 2009) –, designadamente na fase de *pré-leitura ou antecipação de sentidos* (Ferrão Tavares, 2007: 92), não se ter verificado, no âmbito da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática, que procedeu à iniciação da abordagem didática do texto dramático *Falar verdade a mentir* – doravante identificado pela sigla FVM –, a observância das prescrições programáticas de que, por um lado, «o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido» (ME, 2009: 70) – ou seja, «[a]vant de lire un texte, le lecteur (...) se prépare de différentes façons: il active ses connaissances, il se pose des questions, il fait des prédictions, il se fixe une intention de lecture» (Giasson, 1995 [2013: 225]) e, para o efeito, de entre um conjunto de fontes, deve proceder à identificação «[d]es indices fournis par le texte lui-même, tels **le titre**<sup>[205]</sup>, les intertitres ou les graphiques», até porque, pelo menos desde os terceiro e quarto anos de escolaridade, «[l]es élèves (...) sont déjà sensibilisés à l'importance de se fixer une intention de lecture, d'activer [leurs] connaissances et d'utiliser comme indices **le titre**<sup>[206]</sup> et les illustrations<sup>[207]</sup>» (Giasson, 1995 [2013: 225]) – e, por outro lado, «convém sempre ponderar que a leitura de cada obra ou texto apresenta exigências distintas e que o mesmo texto, consoante o sujeito e o contexto de receção, pode requerer maior ou menor acompanhamento e orientação pelo professor, tanto na fase de pré-leitura como em modalidades de leitura apoiada» (ME, 2009: 103), o Professor Estagiário procurou proceder à indagação da contribuição da CCP para o propósito nuclear da fase de *pré-leitura* do texto dramático FVM.

Para realizar a referida indagação – que não pôde ser objeto de execução no quadro da sua prática de ensino supervisionada, porquanto as atividades de *pré-leitura* do texto

---

<sup>204</sup> Sublinhado nosso.

<sup>205</sup> Sublinhado nosso.

<sup>206</sup> Sublinhado nosso.

<sup>207</sup> Embora quer o documento programático da disciplina escolar de *Português*, quer o MPTLP8 sublinhem a relevância dos elementos paratextuais para a competência específica de leitura, as informações potenciais correspondentes não foram objeto de consideração no quadro do figurino da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática.



dramático FVM não foram objeto de consideração pela prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática correspondente –, o Professor Estagiário solicitou a um colega de profissão com prática de ensino, embora não supervisionada, homóloga em termos disciplinares de um estabelecimento escolar do ensino público que não a sua Escola Cooperante, mas cuja situação educativa apresentava então uma configuração didactológica homóloga à situação educativa de referência do estudo objeto de reportagem no presente RE, em que o texto dramático FVM também foi objeto de abordagem didática, que procedesse a uma atividade de carácter lexicoculturológico na fase de *pré-leitura*, atividade essa que comportou dois momentos: (1) a identificação da CCP dos lexemas *verdade* e *mentira* e (2) a predição do sentido do título da obra em causa. Solicitados a indicarem – através de um exercício de encadeamento espontâneo de *palavras*<sup>208</sup> – o que para eles evocavam então as palavras *verdade* e *mentira*, os Sujeitos-Aprendentes da situação educativa homóloga à do presente estudo apresentaram dois conjunto de palavras, cujos resultados são os seguintes<sup>209</sup>:

▪ *verdade*: *honestidade* (15), *confiança* (13) e *lealdade* (10); ▪ *mentira*: *desonestidade* (15), *desconfiança* (13) e *traição* (10). Por referência às noções definitórias de índole dicionarística, importa constar que em relação aos lexemas, por um lado, *verdade* – «1. Conformidade entre o pensamento ou a sua expressão e o objeto de pensamento[;] 2. Qualidade do que é verdadeiro; realidade[;] 3. exatidão, rigor, precisão[;] 4. Representação fiel[;] 5. boa-fé; sinceridade[;] 6. coisa certa[;] 7. axioma, premissa evidente[;] 8. máxima»<sup>210</sup> – e, por outro, lado *mentira* – «1. Ato ou enfeito de mentir[;] 2. engano propositado; afirmação contrária à verdade, com a intenção de enganar; peto; falsidade[;] 3. embuste; erro[;] 4. ilusão[;] 5. vaidade»<sup>211</sup> –, é admissível considerar que os conjuntos dos lexemas *honestidade*, *confiança* e *lealdade* e *desonestidade*, *desconfiança* e *traição* remetem para noções não de carácter sinonímico dos lexemas *verdade* e *mentira*, mas antes para características, qualidades e/ou sentimentos *do que* está ou não está em conformidade com a *verdade* e/ou de

<sup>208</sup> No plano procedural, mormente no quadro de um exercício de tipo *brainstorming*, o Agente-Professor da situação educativa em causa solicitou, em dois momentos distintos mas consecutivos – ou seja, no caso em apreço, os momentos referentes aos lexemas *verdade* e *mentira* –, que cada Sujeito-Aprendente de um Grupo-Turma composto por 20 elementos, procedesse ao registo, numa folha de papel – individual e não nominalmente identificada – que lhe tinha sido fornecida previamente, à indicação de *palavras* e/ou *ideias* – sem qualquer limitação numérica – que associava à *palavra* indicada no topo da referida folha de papel.

<sup>209</sup> Para cada conjunto, a seleção dos lexemas considerados para efeitos listagem e ordenação no plano de fixação de resultados decorre da aplicação cumulativas de três critérios: (1) apresentação de um mínimo de 10 ocorrências e (2) ordenação por ordem decrescente do número de ocorrências e (3) ordenação por ordem alfabética de lexemas que apresentam um mesmo número de ocorrências. No plano lexicográfico, verifica-se o recurso à lematização dos lexemas indicados pelos Sujeitos-Aprendentes. Os números apresentados entre parêntesis indicam a *frequência* – isto é, o número total de ocorrências – de cada lexema.

<sup>210</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/verdade>

<sup>211</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mentira>

*aquele* que diz ou não diz a *verdade*, respetivamente. Da confrontação das noções definitórias de índole dicionarística dos lexemas *verdade* e *mentira* e das noções suportadas pelos lexemas indicados pelos Sujeitos-Aprendentes, lexemas esses que resultam de um procedimento de evocação, cujos pontos de partida são os lexemas *verdade* e *mentira*, é admissível inferir que as noções evocadas – precisamente pelo facto de não serem aceções sinonímicas dos lexemas de partida – correspondem a valorações mais de carácter cultural do que de ordem linguística, sendo de sublinhar que os lexemas *verdade* e *mentira* são objeto de associação a conjuntos de características, qualidades e/ou sentimentos de sentido societal de enobrecimento e aviltamento dos atos e/ou comportamentos correspondentes, respetivamente. Acresce que as valorações culturais veiculadas pelos lexemas decorrentes do processo de evocação, que têm por ponto de partida os lexemas *verdade* e *mentira*, não são objeto de qualquer associação explícita nos registos dicionarísticos e, por conseguinte, decorrem de referenciais e/ou práticas idiomático-culturais que relevam do contexto societal respetivo. Pese embora o facto de não ter apresentado as condições necessárias para poder ser objeto de consideração no quadro dos resultados da atividade lexicoculturoológica então em causa, o lexema *judas* registou cinco ocorrências – três delas com um jota maiúsculo e as restantes com um jota minúsculo –, cujas aceções atestadas, apenas enquanto *nome comum*, no plano dicionarístico são «boneco de palha que se costuma queimar publicamente no Sábado de Aleluia» e «[*sentido*] *figurado* traidor; falso amigo»<sup>212</sup>, registos dicionarísticos esses que evidenciam que a evocação do lexema *judas* a partir do lexema *mentira* é função da ativação da CCP do léxico, sendo o lexema *judas* um caso exemplar que releva do princípio didactológico de conjugação dos conceitos de *cultura-visão* e *cultura-ação*, designadamente na sua dimensão linguístico-cultural, pelo facto de o lexema *judas*, enquanto *nome comum*, resultar de uma prática social de referência de ordem idiomático-cultural de tipo consuetudinário em que um nome próprio *Judas (Iscariotes)*, ou seja, «[u]m dos doze apóstolos de Jesus Cristo»<sup>213</sup>, que

[s]egundo reza a história bíblica, acreditada durante séculos, esteve presente na Última Ceia, de onde saiu, no entanto, para executar a sua traição, vendendo Cristo por 30 moedas aos seus

<sup>212</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/judas>; no caso do lexema *judas*, impõe-se referir que nem todos os registos dicionarísticos procedem à mesma categorização do lexema em termos de *significação lexical*, uma vez que se deve constatar que, enquanto para o recurso didactográfico acima indicado, a aceção primeira é o referido boneco de palha e a aceção segunda, designadamente na sua configuração lexicográfica de *sentido figurado*, é aquele que comete um ato de traição, é possível encontrar a situação distinta porquanto, por um lado, à aceção de «[a]migo falso, traidor» é conferida o estatuto de *significado literal* e não de *sentido figurado* e, por outro lado, a aceção de «[b]oneco de palha ou de trapos que se costuma queimar no Sábado de Aleluia» é classificada como um «regionalismo» (DPLC, 2001: 2195).

<sup>213</sup> V. [http://www.infopedia.pt/\\$judas-iscariotes?uri=lingua-portuguesa/judas](http://www.infopedia.pt/$judas-iscariotes?uri=lingua-portuguesa/judas)

inimigos. Para que estes reconhecessem Jesus entre os apóstolos, Judas traíu-O com um beijo. Desesperado pelo remorso, acabaria por se enforcar ([http://www.infopedia.pt/\\$judas-iscariotes?uri=lingua-portuguesa/judas](http://www.infopedia.pt/$judas-iscariotes?uri=lingua-portuguesa/judas))<sup>214</sup>,

passa a identificar em termos comuns e de modo genérico aquele que comete um ato de traição, perspectiva essa que também contribuiu para a emergência e a implantação da locução figurativa *beijo de Judas*, isto é, «manifestação de amizade falsa e pérfida»<sup>215</sup>. No seguimento da atividade de identificação da CCP dos lexemas *verdade* e *mentira*, seguiu-se a atividade de predição do sentido do título da obra em causa, uma vez que «[l]es titres et les sous-titres sont des sources reconnues de prédictions sur le contenu du texte» (Giasson, 1990 [2007: 141]). Para o efeito, confrontados com o enunciado do título – sem nunca terem lido o texto e/ou uma sinopse do mesmo –, os Sujeitos-Aprendentes, para lá de referirem que, à primeira vista, *o título não faz muito sentido*, mas que *a obra tem de contar uma história com muita confusão*, avançaram as hipóteses de o texto contar uma *história* na qual *um acontecimento verdadeiro pode ser considerado uma mentira porque essa verdade pode parecer exagerada, uma mentira bem contada pode dar a impressão de ser verdadeira... e uma mentira repetida sem fim pode vir a ser considerada uma verdade*. Dessa atividade de predição resultou a evidência de que os Sujeitos-Aprendentes ficaram não apenas intrigados com *a falta de sentido do título* da obra, mas também manifestaram curiosidade em descobrir *o que o título quer dizer*. Tendo em consideração o propósito lexiculturológico dessa atividade, constata-se que a CCP dos lexemas *verdade* e *mentira* anteriormente manifestada pelos Sujeitos-Aprendentes contribuiu para que a incongruência de superfície do enunciado do título do texto dramático em causa tenha acentuado o *nonsense* mais acional, mormente de tipo verbo-comportamental, do que linguístico da intriga de FVM. No plano didactológico, a inclusão da abordagem lexiculturológica do léxico na fase operatória de *pré-leitura* de um texto escrito permite não apenas que os Sujeitos-Aprendentes evidenciem os seus *conhecimentos sobre o mundo* – isto é, no quadro do *modelo contemporâneo de compreensão em leitura*, «[l]es connaissances que [le lecteur] a développées sur le monde qui l’entoure» e «[qui] constituent un élément crucial dans la compréhension des textes qu’il

<sup>214</sup> Impõe-se referir que «[e]m 2006, porém, outros dados foram revelados. Estudos feitos após a conclusão do restauro, tradução e análise de um manuscrito encontrado no Egito, em finais dos anos [19]70, conduziram à forte suspeita que esse documento é o próprio Evangelho de Judas e que, de acordo com o que aí está escrito, Judas não terá traído Jesus, mas sim terá sido incumbido por Ele da difícil tarefa de o entregar aos romanos para que fosse sacrificado. Esta descoberta veio abalar ‘a verdade’ secular conhecida até então e gerar polémica entre os mais crentes» ([http://www.infopedia.pt/\\$judas-iscariotes?uri=lingua-portuguesa/judas](http://www.infopedia.pt/$judas-iscariotes?uri=lingua-portuguesa/judas)), embora continue a ser privilegiada em termos culturais mais vulgarizados, a versão da história bíblica, uma vez que a mesma se encontra implantada de modo consuetudinário no património cultural de índole imaterial da sociedade portuguesa.

<sup>215</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/beijo>

aura à lire», porquanto «en lecture, la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte», ou seja, «[p]our comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures)» (Giasson, 1990 [2007: 11] –, mas também que o Agente-Professor possa proceder a um enquadramento didático devidamente calibrado das dimensões de ensino e aprendizagem correspondentes, precisamente pelo facto de que «convém sempre ponderar que a leitura de cada obra ou texto apresenta exigências distintas e que o mesmo texto, consoante o sujeito e o contexto de recepção, pode requerer maior ou menor acompanhamento e orientação pelo professor, tanto na fase de pré-leitura como em modalidades de leitura apoiada» (ME, 2009: 103), perspetiva essa que merece ser aqui sublinhada, embora a mesma se encontre explicitamente referida anteriormente no texto do presente RE.

Pese embora o facto de essa atividade lexiculturológica na fase de *pré-leitura* do texto dramático FVM não se ter verificado no âmbito da situação educativa de referência da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário, a abordagem lexiculturológica foi objeto de inclusão por este último no quadro da exploração dos textos das cenas IX, X e XI do referido texto, procedendo-se a seguir à indicação de casos exemplares para efeitos de apresentação, demonstração e explicitação da referida abordagem.

Contudo, antes de proceder à referida indicação de casos exemplares da abordagem lexiculturológica executada pelo Professor Estagiário no quadro da sua prática de ensino supervisionada, impõe-se referir que nas dimensões extensiva e intensiva dessa sua prática de ensino, o Professor Estagiário não pôde proceder a uma *planificação (pedagógica)*<sup>216</sup> e/ou *de planos de aula*<sup>217</sup> correspondentes em função de referenciais científicos

---

<sup>216</sup> No quadro do presente RE, por *planificação* deve entender-se o «[p]rocessus décisionnel dans lequel des orientations et un plan d'action logique et ordonné, sont déterminés a priori en tenant compte des besoins, des objectifs, des personnes, des ressources et des opérations impliqués dans la réalisation ultérieures des buts», sendo ainda, por conseguinte, a «résultante du processus précédent» (Legendre, 1988 [1993: 996]); importa referir que, no domínio da Educação, a *planificação pedagógica* é o «[p]rocessus cyclique comprenant les trois phases suivantes: 1. définition et répartition des objectifs; 2. élaboration et organisation des différents éléments de la situation pédagogique; 3. élaboration et prévision des moyens pour évaluer: a) les élèves soit en cours d'apprentissage, soit au terme d'une séquence importante d'apprentissage ou d'un programme d'études, et b) le degré d'harmonie des différents éléments de la situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 997]).

<sup>217</sup> Pelo facto de a *planificação pedagógica* considerar três níveis, ou seja, «1. élaboration des programmes d'études du ministère de l'Éducation; 2. programmation à un palier intermédiaire (commission scolaire ou école); 3. élaboration du plan d'étude au niveau de la classe» (Legendre, 1988 [1993: 997]), impõe-se indicar que, no quadro do terceiro nível, o *plano de aula* é a «[p]résentation d'un cours pouvant

apropriados para o efeito didático respetivo, porquanto a prática de ensino supervisionada em causa não pôde abster-se de dar cumprimento às prescrições avançadas pela prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática respetiva, cuja configuração assumiu um carácter fundamentalmente experiencial, tendo por base percepções essencialmente intuitivas de carácter profissional em detrimento dos referenciais científicos e técnicos apropriados à situação educativa alvo. Por conseguinte, o plano da *intervenção pedagógica e didática* em causa inscreve-se no quadro da noção educacional de «[s]tratégie générale d'enseignement, élaborée par un professeur, conformément à un sommaire de cours et en fonction d'une situation pédagogique particulière» (Legendre, 1988 [1993: 994]), sendo esse plano associado em termos prioritários a uma *taxonomia do domínio cognitivo* (Legendre, 1988 [1993: 1184]), isto é, um «[e]nsemble hiérarchisé des objectifs concernant d'une part, l'acquisition des connaissances et, d'autre part, l'acquisition des habiletés et des capacités intellectuelles qui permettent l'utilisation de ces connaissances» (Legendre, 1988 [1993: 1316]).

Apesar de a prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática não ter proporcionado à prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário um referencial taxonómico preciso, impôs-se a necessidade de proceder à execução de uma *intervenção pedagógica e didática* suficientemente sustentada em termos taxonómicos no plano educacional, razão pela qual o Professor Estagiário, em função dos princípios de orientação inscritos no documento programático respetivo (ME, 2009), mormente os que sublinham a relevância do *desenvolvimento de processos metacognitivos* (ME, 2009: 16) e do domínio de *estratégias* apropriadas para o efeito (ME, 2009) – apesar de o referido documento não apresentar indicações precisas sobre a questão taxonómica em causa –, decidiu recorrer aos paradigmas cognitivista<sup>218</sup> e construtivista<sup>219</sup> do conhecimento, mais especificamente o denominado *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut,

---

comprendre, entre autres, le sigle et le titre, l'objectif général, une dissection de contenu, une taxonomie d'habiletés, un tableau de spécification, l'énoncé des objectifs spécifiques, des indications d'ordre méthodologique, des activités d'apprentissage, une bibliographie, les modalités de participation au cours ainsi que celles de l'évaluation des apprentissages» (Legendre, 1988 [1993: 994]).

<sup>218</sup> Enquanto «[t]héorie de la connaissance (...) qui conçoit la pensée comme un centre de traitement des informations capable de se représenter la réalité et de prendre des décisions» (Legendre, 1988 [1993: 206]), o *cognitivismo* distingue-se do *behaviorismo* «qui rejette l'intervention de la conscience» (Legendre, 1988 [1993: 207]).

<sup>219</sup> No plano epistemológico do *cognitivismo* contemporâneo, considera-se que o termo *construtivismo* veicula a noção de que «l'activité cognitive de l'[apprenant] est maximisée par la nécessité de construire et de modéliser les connaissances, donc de mettre en œuvre les métaconnaissances» (Legendre, 1988 [1993: 63]), sendo de sublinhar que estas últimas «port[ent] sur l'utilisation d'autres connaissances et permett[ent] à un système intelligent de découvrir de nouvelles connaissances» (Legendre, 1988 [1993: 837]).

1983). O referido modelo «vise des fins opérationnelles car il s'agit avant tout d'un **modèle générateur d'objectifs pédagogiques** qui devrait stimuler l'imagination des enseignants (...), leur permettre de transformer un contenu de matières en activités et en situations d'apprentissage» (D'Hainaut, 1983: 189), sendo que uma das suas características fundamentais é o propósito de «fourn[ir] un cadre qui organise les rapports entre l'activité intellectuelle de l'élève et la matière sur laquelle elle s'exerce», propósito esse que, por referência às taxonomias educacionais anteriores, assenta no reconhecimento de que «[l']insuffisance ou l'absence de prise en considération des interactions et des combinaisons entre les opérations cognitives et la matière est sans doute un des défauts fondamentaux des taxonomies précédentes»<sup>220</sup>, na medida em que «[l]es taxonomies antérieures considéraient séparément et indépendamment les domaines cognitif, affectif, sensoriel et moteur alors que personne n'ignore l'étroite interdépendance qui les unit», razão pela qual «[ce] modèle (...) envisage un objectif pédagogique comme un complexe où chacun des domaines est plus ou moins représenté et inclut dans la taxonomie les opérations cognitives portant sur des situations relevant aussi des autres domaines» (D'Hainaut, 1983: 191). Importa sublinhar que esse modelo taxonómico «intègre le processus de communication dans l'acte intellectuel élémentaire», até porque insiste em fazer «intervenir les sources d'information de manière déterminante dans le processus», insistência essa «[qui] fait bien apparaître la place de la communication dans l'acte pédagogique et montre bien que celui-ci, s'il comprend généralement un processus de communication, ne se réduit pas à celui-ci» (D'Hainaut, 1983: 192-193). No quadro dessa perspetiva epistemológica, o designado *ato intelectual* é, por conseguinte, a «[a]ctivité qui comporte une opération élémentaire de l'intelligence, un objet sur lequel elle s'exerce et un produit auquel elle aboutit» (D'Hainaut, 1983: 469), produto esse que resulta de uma *operação cognitiva*, isto é, o «[p]rocessus mental par lequel une personne obtient un produit à partir de son propre répertoire cognitif»<sup>221</sup> (D'Hainaut, 1993: 479). Tendo em

<sup>220</sup> De acordo com as palavras do autor respetivo, o *modelo taxonómico dos atos intelectuais* deve ser entendido como «l'héritier des travaux de Bloom (1956 [BLOOM, Benjamin Samuel *et al.* (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay]), de Guilford (1959 [GUILFORD, Joy Paul (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-479]) et de Gagné (1965 [GAGNÉ, Robert Mills (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston]) (...) et tente de dépasser ces tentatives par une explication plus générale et plus opérationnelle qui intègre les avantages des premières taxonomies et comble certaines de leurs insuffisances» (D'Hainaut, 1983: 189).

<sup>221</sup> O autor do *modelo taxonómico dos atos intelectuais* sublinha que «[l]e terme 'opération' est réservé aux processus qui peuvent être strictement définis à partir de l'objet, du produit et des rapports de ceux-ci avec ce qui a été appris» (D'Hainaut, 1983: 479), razão pela qual a *démarche intellectuelle* é o «[p]rocessus mental au cours duquel une personne partant d'une situation donnée aboutit à une nouvelle situation ou à

consideração essa perspetiva epistemológica, no âmbito de um *ato intelectual completo*, o processo de comunicação pode funcionar «comme un **conducteur** de l’information qui mène à la réalisation de l’opération cognitive ou à la délivrance de son produit ou encore à la mise en mémoire des situations et des résultats», bem como «un **filtre** ou (...) un **écran** entre les objets ou les produits et le traitement cognitif», porquanto «l’élève reçoit un message qui décrit, définit ou précise l’objet de l’opération cognitive et émet un autre message qui représente ou circonscrit le produit de cette opération» (D’Hainaut, 1983: 197) (Figura 21<sup>222</sup>)

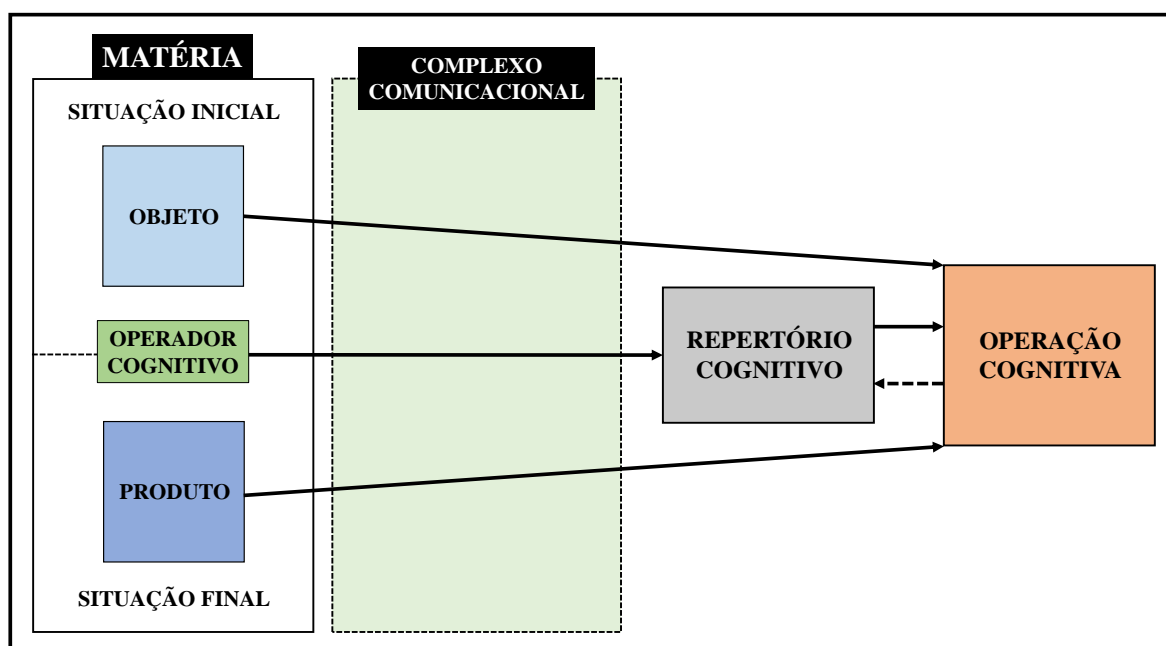


Figura 21 – *Ato intelectual completo* (D’Hainaut, 1983) – Adaptação (Silva & Silva e Silva, 1985 [2012])

No quadro do conjunto das representações sistémicas do *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D’Hainaut, 1983), pelo facto de o recurso aos termos *comunicação* e *processo de comunicação* corresponder à conjugação da noção de índole pedagógica respetiva, ou seja, a «[r]elation bidirectionnelle entre le sujet et l’agent dans une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 216]) e à noção de *comunicar* – que releva do quadro da *tipologia transdisciplinar das démarches intelectuais*, isto é, a tipologia «fais[ant] référence à des opérations mentales qu’il est malaisé sinon impossible de définir

un produit ou un résultat qu’elle attendait ou qu’on réclamait d’elle», razão pela qual «[e]lle se situe au niveau des buts tandis que l’opération cognitive se situe au niveau des objectifs» (D’Hainaut, 1983: 474).

<sup>222</sup> A representação figurativa do *ato intelectual completo*, cuja apresentação se verificou no ano escolar de 2011/2012, no âmbito da Unidade Curricular de Didática do Português I do Curso de Mestrado, é da autoria do Doutor Jacques da Silva e da Doutora Marlène da Silva e Silva, docentes responsáveis pela lecionação dessa componente curricular. A reprodução da figura em causa no presente RE obteve a autorização expressa dos seus autores.

de manière intrinsèque par des critères d'observation mais qui sont généralement susceptibles, **dans des situations précises**, d'être analysées en opérations cognitives simples» (D'Hainaut, 1983: 114) –, sendo que essa noção corresponde à «[la] relation fondamentale entre un individu ou un groupe d'individus et les autres» e «comporte deux volets bien connus: (...) la réception des messages d'une part [et] (...) leur émission d'autre part» (D'Hainaut, 1983: 115), na figura imediatamente anterior, o termo *comunicação* é substituído pelo termo *complexo comunicacional*, na medida em que a conceção de *comunicação educacional* do autor do referido modelo taxonómico ocorre no quadro da investigação respetiva, cujo domínio de referência primaz é o domínio da Tecnologia Educativa, embora o autor em causa tenha optado aquando da sua emergência pelos termos *comunicação* e *comunicar* por uma razão mais pragmática do que programática. O recurso ao termo *complexo comunicacional* permite proceder a um reforço de ordem educacional da complexidade nocional contemporânea do termo *comunicação*, que o autor do referido modelo taxonómico explicita, no início dos anos 80 do século passado, nos termos seguintes: por um lado, «[o]n peut distinguer différents niveaux dans la communication selon la complexité et la rigueur du code mis en œuvre», ou seja, «[c]ommunication : – élémentaire non structurée (signes isolés), – structuré simple (code rigoureux, phrases courtes et isolées), – herméneutique (code large et sens second)» e, por outro lado, «[o]n peut (...) subdiviser l'activité de communication selon le canal ou le système de codage qu'elle utilise» e «recevoir et émettre des messages par (...) la parole, l'écriture, le geste, le graphique, l'image, le mouvement, la sculpture, la musique», sendo de referir que «le niveau de complexité et de généralité du contenu de la communication est aussi une variable dans cette démarche intellectuelle», razão pela qual «[o]n peut ainsi communiquer des particuliers (des faits par exemple), des classes (des idées), des relations, des opérateurs et des structures» e «en prenant le terme 'communication' dans un sens très large, on peut distinguer différents 'niveaux' de communication» (D'Hainaut, 1983: 116)<sup>223</sup>.

Por referência às componentes consideradas de base de um *objetivo operacional completo*<sup>224</sup> do denominado *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983) e tendo em consideração tanto a natureza como a especificidade da matéria disciplinar alvo

<sup>223</sup> A conceção deste *modelo de comunicação* «qui intègre ces différentes variables dans une structure taxonomique opérationnelle» (D'Hainaut, 1983: 116) é objeto de uma explicitação mais detalhada no documento original (v. D'Hainaut, 1983: 263-265).

<sup>224</sup> De um modo geral, no quadro da perspectiva didática do ensino das línguas (Dalgalian, Lieutaud & Weiss, 1981), considera-se que as componentes *verbo de ação*, *objeto* e *produto* são suficientes para que um objetivo possa ser considerado operacional, embora um *objetivo operacional completo* reúna um conjunto mais alargado de componentes (D'Hainaut, 1983: 302-304).



da *intervenção pedagógica e didáctica* executada no quadro da prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário, procedeu-se à conceção, bem como à construção e, consequentemente, à produção de um conjunto de *objetivos de aprendizagem*<sup>225</sup>, sendo estes últimos objeto de uma apresentação de carácter prioritariamente sintética que não procede à inclusão, por razões de economia textual, a indicação dos *objetivos transitórios*<sup>226</sup> correspondentes, porquanto, no quadro do presente RE, a prioridade é atribuída, nos planos didactológico e didático, às dimensões propriamente estruturantes – e não às dimensões de índole mais instrumental que relevam, em termos subsidiários, do plano metodológico propriamente dito – da investigação-ação objeto de portação no presente RE (Quadro 3):

**Quadro 3 – Abordagem lexicultural do léxico em PLCM – Objetivos gerais e específicos**

OBJETIVOS	
GERAIS	ESPECÍFICOS
Acionar a CCP do léxico no quadro da abordagem da significação lexical no âmbito do PLCM	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicar a CCP de lexemas simples e/ou complexos no âmbito do PLCM</li> <li>▪ Inter-relacionar a CCP de lexemas simples e/ou complexos com a significação lexical de índole não lexiculturológica desses mesmos lexemas no quadro de um texto verbal no âmbito do PLCM</li> </ul>
Sublinhar a relevância da CCP do léxico no quadro da abordagem da significação lexical no âmbito do PLCM	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evidenciar o impacto essencial e operativo da CCP do léxico no quadro da abordagem da significação lexical no âmbito do PLCM</li> <li>▪ Determinar a pertinência funcional e teleológica da CCP do léxico no quadro da significação lexical no âmbito do PLCM</li> </ul>

<sup>225</sup> No quadro didático, por *objetivo de aprendizagem* deve entender-se o «[o]bjectif qui précise les changements durables qui doivent s'opérer chez le sujet pendant ou suite à une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 911]). No âmbito do presente RE, mormente no espaço desta secção do documento, não se apresenta, em termos formais do ponto de vista taxonómico, qualquer *objetivo de ensino* – ou seja, o «[o]bjectif qui énonce les intentions pédagogiques de l'agent en regard des contenus à présenter et des habiletés à développer ainsi que la stratégie pédagogique à adopter» (Legendre, 1988 [1993: 911]) –, porquanto tanto a substância como o sentido dos *objetivos de ensino* da *intervenção pedagógica e didáctica* em causa são objeto de indicação verbal quer extensiva, quer intensiva, mormente em termos declarativos e procedurais, no âmbito das secções 3.2. e 3.3., respetivamente, deste capítulo do RE, na medida em que essas secções correspondem às fases de *conceptualização-teorização* e *intervenção* da investigação didactológica executada pelo Professor Estagiário, enquanto Agente-Professor da situação educativa no quadro da qual se verificaram a conceção e a dinamização da abordagem lexiculturológica, enquanto projeto didático de ordem prototípica. Face ao exposto, no quadro da categoria taxonómica denominada *objetivo de aprendizagem*, são objeto de indicação o *objetivo geral* – isto é, o «[o]bjectif éducationnel qui chapeaute et sert de guide à la formulation d'un ensemble d'objectifs de contenu et d'habileté dans une matière ou un ensemble de matières scolaires à l'intention d'un groupe particulier de sujets» (Legendre, 1988 [1993: 916]) – e dos *objetivos específicos* – ou seja, os «[o]bjectif[s] faisant la jonction d'un contenu et d'une habileté, et formulant, de la façon la plus précise possible, ce à quoi le sujet doit parvenir pendant ou suite à une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 928]) – da situação educativa de referência da investigação didactológica em questão.

<sup>226</sup> No plano didático, por *objetivo transitório* entende-se o «[o]bjectif de contenu ou d'habileté dont l'utilité est d'être un jalon nécessaire sur le chemin conduisant à un objectif final» (Legendre, 1988 [1993: 929]); nesse sentido, o *objetivo transitório* é um *objetivo constitutivo*, isto é, um «[s]ous-objectif qui représente un des éléments formant un objectif thématique» (Legendre, 1988 [1993: 911]).

Pelo facto de o conjunto de objetivos acima indicado relevar do quadro do *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983), importa referir que os dois objetivos gerais e os objetivos específicos correspondentes se inscrevem em operações cognitivas diferentes em termos tanto de essência como de complexidade. O primeiro objetivo geral, cujo enunciado é «acionar a CCP do léxico no quadro da abordagem da significação lexical no âmbito do PLCM» implica, por referência ao quadro da situação contextual específico respetivo, a realização de um processo intelectual denominado *mobilização*, isto é, a «[o]pération cognitive consistant à extraire de son répertoire cognitif un produit satisfaisant à une ou des conditions données», embora «sans qu'il y ait eu association antérieure de cette condition à ce produit (sinon, il y aurait répétition<sup>[227]</sup> et non mobilisation)» (D'Hainaut, 1983: 226), porquanto, no quadro do processo de ensino-aprendizagem em causa, os Sujeitos-Aprendentes não procederam anteriormente à convocação explícita da CCP dos lexemas simples e/ou complexos, mormente na sua relação com o texto dramático FVM, embora a CCP desses lexemas se encontre em estado de latência nos repertórios cognitivos respetivos. Relativamente ao segundo objetivo geral, cujo enunciado é «sublinhar a relevância da CCP do léxico no quadro da abordagem da significação lexical no âmbito do PLCM», a operação cognitiva correspondente é o processo intelectual designado pelo termo *conceptualização*, ou seja, de acordo com os referenciais do modelo taxonómico acima indicado, «l'identification d'un objet par rapport à une classe» (D'Hainaut, 1983: 473), na medida em que, no caso em apreço, as informações solicitadas, isto é, as referentes à CCP do léxico, emergem «par découpage d'une classe plus étroite ou plus précise dans un concept plus large déjà aquis»<sup>228</sup> (D'Hainaut, 1983: 473), razão pela qual essa operação cognitiva assume um carácter extensivo porque «consiste à assembler sous une même étiquette (...) des objets différents appartenant à une même classe et suscitant de ce fait une réaction cognitive commune» (D'Hainaut, 1983: 209)<sup>229</sup>.

---

<sup>227</sup> A verificar-se essa *repetição*, esta última corresponderia, no quadro do modelo taxonómico em causa, a uma *reprodução*, isto é, a «activité cognitive où le sujet, placé devant le même objet que lors de l'apprentissage, fournit la même réponse (le même produit)» (D'Hainaut, 1983: 202).

<sup>228</sup> Em termos taxonómicos mais precisos, trata-se aqui de uma *conceptualização sintética*, uma vez que o processo correspondente «s'effectue par l'agglomération dans une classe (souvent mal définie) d'expériences (...) cognitives ayant des caractères communs» (D'Hainaut, 1983: 473).

<sup>229</sup> No âmbito do modelo taxonómico em causa, importa referir que no quadro do *ato intelectual completo* «[l'] objet et le produit ne suffisent (...) pas à déterminer la nature de l'opération cognitive : le contenu de l'apprentissage antérieur en est une composante essentielle», porquanto se impõe verificar se as propriedades do conteúdo de aprendizagem foram «appries antérieurement et l'activité consiste en une simple reproduction d'une liste de propriétés» ou «n'ont pas été appries mais l'élève les déduit à l'aide d'un raisonnement», verificação essa que permite admitir a relevância tanto essencial como operatória do princípio de que «la même question peut réclamer des opérations cognitives qui vont du niveau le plus

No quadro do estudo de caso de inclusão de carácter essencialmente prototípico da abordagem lexiculturológica objeto de reportagem no presente RE, e com o propósito de proceder à articulação funcional das dimensões de apresentação, demonstração e explicitação do caso didático em causa, as interações verbais de índole oral verificada na (sala de) aula entre os membros do Grupo-Classe da situação educativa de referência da investigação, a composição tanto textual como discursiva da referida reportagem é objeto de uma reprodução verbal de carácter indireto, bem como de uma apresentação ordenada que opta pela indicação em duas etapas dos casos exemplares, para o efeito reunidos em dois conjuntos distintos e sucessivos: *lexemas simples* e *lexemas complexos*.

No âmbito de FVM, cuja intriga pode ser objeto da indicação de índole sinóptica de que

Duarte é um jovem peralvilho, mentiroso compulsivo, apaixonado de Amália e esta dele. Amália é filha do Sr. Brás Ferreira, comerciante do Porto. José Félix, ladino e imaginativo, é criado do General Lemos; Joaquina, esperta e ladina, é criada de Amália. Se o Sr. Brás Ferreira apanhar Duarte numa mentira, lá se vai o casamento com Amália. De modo que todo o enredo da peça consiste em tornar verdade as mentiras que Duarte inventa, uma atrás da outra,

sendo que referir que esse texto sinóptico acrescenta que FVM «é, de facto, uma imitação de *Le menteur véridique*, de Scribe»<sup>230</sup>, nas cenas IX, X e XI (Figura 22 – ver página seguinte),

---

bas (reproduction) au niveau le plus élevé (résolution de problèmes)», na medida em que «un seul verbe ne suffit pas à préciser la nature de l'activité cognitive» (D'Hainaut, 1983: 201). Por exemplo, «le verbe 'identifier' n'implique pas du tout la même activité cognitive lorsqu'il s'agit d'identifier un particulier par rapport à lui-même après perception ou apprentissage (...), ce qui constitue une activité de reproduction ou bien lorsqu'il faut identifier un particulier par rapport à une classe (...) ou encore lorsqu'il s'agit d'aboutir à une identification par un processus algorithmique (...) qui est une application (...) ou enfin lorsqu'il faut identifier par application d'une combinaison non aprise d'opérations) : il s'agit alors d'une résolution de problème» (D'Hainaut, 1983: 473). O *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983) – comumente designado em Educação pelo termo complexo *Taxonomia (de) D'Hainaut* –, atende à existência de «huit opérations cognitives parmi lesquelles cinq sont élémentaires : la répétition, la conceptualisation, l'application, l'exploration, la mobilisation», sendo que «[à] ces cinq opérations cognitives élémentaires, [on en ajoute] deux qui en sont des combinaisons ou des cas particuliers, mais qui ont une importance et une place particulière dans l'acte intellectuel : la réception et l'émission d'un message» e, por fim, a *resolução de problemas*, enquanto operação cognitiva «résultante de combinaisons d'activités simples» (D'Hainaut, 1983 : 202).

<sup>230</sup> V. <http://www.edi-colibri.pt/Details.aspx?ItemID=942>. Pese embora essa asseveração, importa referir que o teor da mesma não é objeto de consenso: «o *Falar Verdade a Mentir*, sendo embora uma obra que vem de um dramaturgo francês, Eugène Scribe, é um testemunho admirável da forma como Garrett soube imprimir a esse texto a sua marca pessoal, a coloquialidade, a tensão dramática, os efeitos cómicos – tudo aquilo que de facto desperta o interesse de um espectador, e que faz com que ele aprenda alguma coisa com o teatro» (v. «Almeida Garrett foi um grande homem de teatro. Educar o público foi o que pretendeu com *Falar verdade a mentir*» por Carlos Reis – [http://www.ctalmada.pt/old\\_temporada/files/00000500/00000971\\_0010.pdf](http://www.ctalmada.pt/old_temporada/files/00000500/00000971_0010.pdf)). Embora essa questão não seja objeto de consideração nuclear no quadro do estudo de caso aqui em análise, procede-se muito pontualmente à confrontação de determinadas sequências textuais e discursivas dos textos dramáticos FVM de Almeida Garrett e *Le menteur véridique* de Eugène Scribe (neste último caso, se bem que em regime coautoria – v., supra, p. 87, nota de rodapé 135 –, situação essa objeto de omissão bastante generalizada). Tendo em consideração o propósito nuclear do estudo em causa, a contextualização da intriga de FVM nos planos espacial (sociedade portuguesa) e temporal (meados do século XIX) não é objeto de atenção particular, na medida em que, no âmbito da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógica anteriormente referida – e, consequentemente, no quadro da prática de ensino supervisionada do

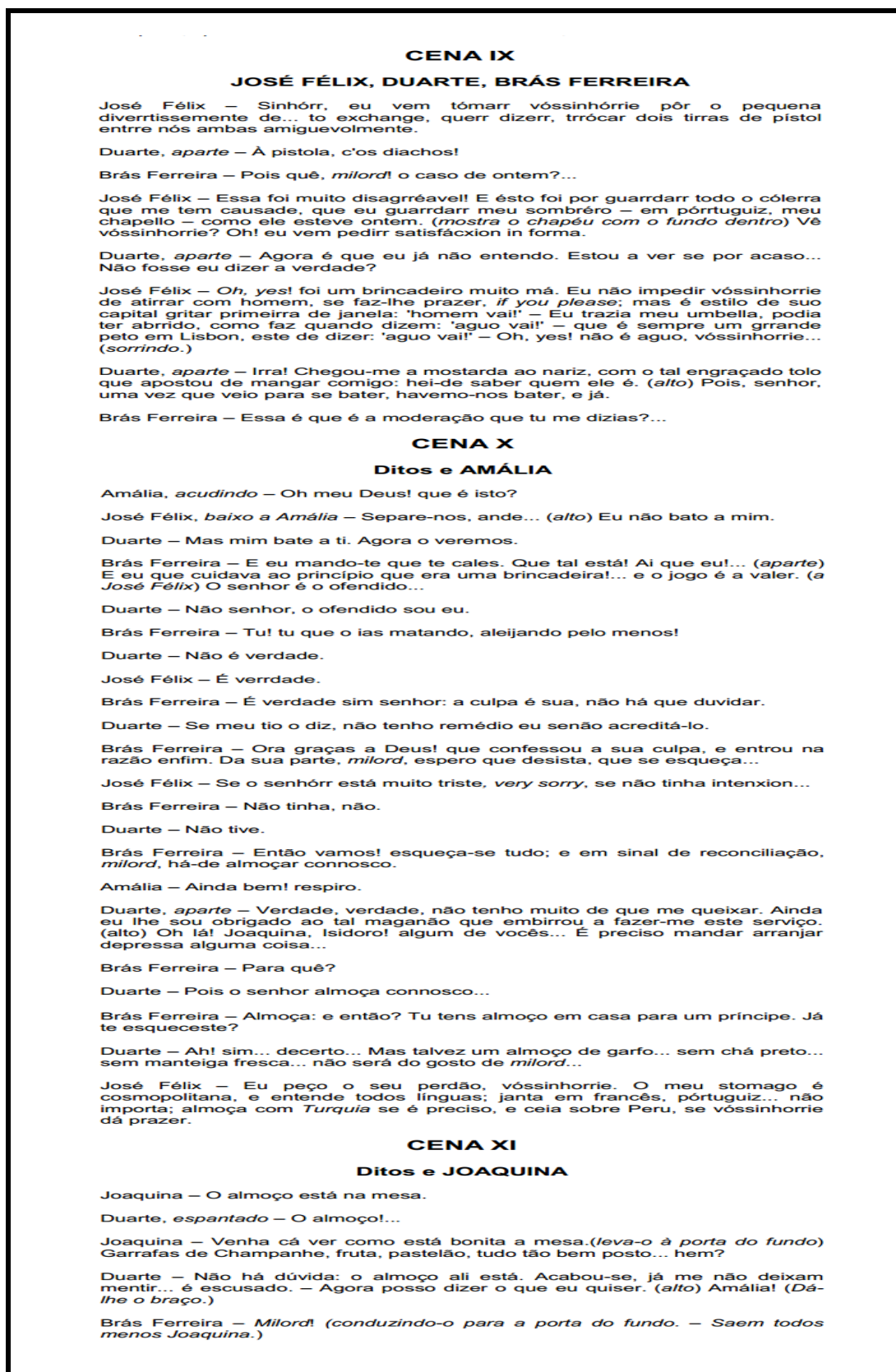


Figura 22 – *Falar verdade a mentir* (Almeida Garrett, 1845) – Ato único, cenas IX-XI<sup>231</sup>

Professor Estagiário –, essas dimensões foram objetivamente desconsideradas por se entender que as referidas dimensões não eram sobrelevantes à dimensão intemporal da problemática *verdade* versus *mentira*.

<sup>231</sup> V. [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/teatro/backstage\\_files/pecas\\_escritas/Falar-Verdade-a-Mentir.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/teatro/backstage_files/pecas_escritas/Falar-Verdade-a-Mentir.pdf)

José Félix, disfarçado de milorde, consegue desfazer a mentira de Duarte referente à realização de um duelo entre este e o inglês, figura esta fruto da imaginação de Duarte.

No quadro da primeira etapa de apresentação dos casos lexiculturais selecionados, o primeiro caso exemplar é o do lexema *champanhe* – cujo registo ocorre, no âmbito da cena XI, na segunda fala de Joaquina –, cuja grafia em francês é *champagne*. Solicitados a apresentarem *palavras, expressões e/ou ideias* decorrentes de um procedimento de evocação suscitado pelo lexema *champanhe*, os Sujeitos-Aprendentes procederam à indicação do conjunto de *palavras e/ou ideias* seguintes<sup>232</sup>: *alegria, aniversário, batizado, casamento, comemoração, espumante, felicidade, festa, França, passagem de ano e vitória*. De seguida, o Agente-Professor solicitou aos Sujeitos-Aprendentes que apresentassem propostas que permitissem integrar a carga ou o valor cultural<sup>233</sup> de alguns desses lexemas e/ou termos no quadro da situação contextual da intriga de FVM, tendo resultado diversas propostas, designadamente as seguintes: *▪ o conflito entre Duarte e o milorde tinha sido ultrapassado e, por conseguinte, era uma boa ocasião para abrir uma garafa de champanhe, ▪ era necessário festejar o facto de o duelo já não ter lugar, ▪ o champanhe vinha mesmo a calhar, porque o facto de o José Félix ter conseguido transformar uma mentira em verdade e, por conseguinte, ter salvado o Duarte da sua mentira... era uma vitória*. Tendo em consideração o resultado da atividade lexicoculturológica executada, constata-se que, para lá de significar no plano dito denotativo «vinho espumante natural de Champagne (antiga província francesa)» e «qualquer vinho de tipo e sabor semelhante a esse»<sup>234</sup>, o lexema *champanhe* convoca uma CCP que associa o objeto de referência a um conjunto de situações que partilham as noções de *satisfação, contentamento...* e *júbilo*, sendo que essa CCP, no caso da componente da intriga de FVM na qual consta o referido lexema, pode contribuir não apenas para a significação lexical correspondente, mas também para a *compreensão em leitura*, designadamente dos seus *níveis de compreensão*, neste caso, *literal e inferencial*<sup>235</sup>. Pese

<sup>232</sup> Em todos os casos exemplares objeto de apresentação no quadro desta secção do RE, as *palavras, expressões e/ou ideias* evocadas são indicadas por ordem alfabética em função da grafia das unidades lexicais e/ou terminológicas de suporte.

<sup>233</sup> No quadro das interações verbais entre o Agente-Professor e os Sujeitos-Aprendentes, o Professor Estagiários recorreu ao estratagema de carácter didático de estabelecer, numa perspetiva mais operatória e funcional do que essencial, uma relação sinonímica entre os termos *carga cultural* e *valor cultural*.

<sup>234</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/champanhe>

<sup>235</sup> Por referência ao denominado *modelo contemporâneo de compreensão em leitura* (Giasson, 1990 [2007]), «[s]elon une conception récurrente des habiletés propres à la compréhension, ces habiletés sont organisées selon une hiérarchie de compréhension (...) [qui] distingue: la compréhension littérale ou la simple compréhension des informations et des idées explicitement fournies par le texte; la compréhension inférentielle ou interprétative, qui permet d'induire à partir des informations et des idées implicitement

embora o facto de a situação contextual, mormente nas suas dimensões espacial e temporal, na qual se inscreve a intriga de FVM não ter sido objeto de consideração particular<sup>236</sup>, os Sujeitos-Aprendentes não deixaram de assinalar que, apesar de o *champanhe* ser, na sociedade contemporânea, um produto vinículo acessível à maior parte da população de um país considerado desenvolvido, designadamente no quadro de acontecimentos festivos, esse produto, no século XIX, apenas podia ser consumido pelas classes sociais mais abastadas e não pelas classes sociais ditas populares, observação essa que se inscreve no *nível de compreensão crítica do modelo contemporâneo de compreensão em leitura* (Giasson, 1090 [2007]), com particular relevância para as estruturas referentes aos *conhecimentos sobre o mundo*, isto é, «[l]es connaissances que [le lecteur] a développées sur le monde qui l'entoure» e «[qui] constituent un élément crucial dans la compréhension des textes qu'il aura à lire», porquanto «en lecture, la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte», ou seja, «[p]our comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures)» (Giasson, 1990 [2007: 11]). Importa sublinhar que, no quadro do caso exemplar acima indicado, nem todos os lexemas, expressões e/ou ideias foram objeto de consideração, na medida em que determinadas CCP – independentemente da sua relevância em termos singulares – não apresenta[ra]m qualquer *valor cultural acrescido* de carácter implícito para a compreensão mais precisa e sustentada do extrato textual em causa<sup>237</sup>, situação essa que exige que os utilizadores do PLCM aprendam e/ou saibam «distinguer l'objet d'un objet voisin non pertinent, c'est-à-dire établir des **discriminations**, (...) distinguer le produit exigé d'une réponse semblable mais non pertinente ce qui revient à établir une différenciation» (D'Hainaut, 1983: 203).

Ainda no quadro da primeira etapa de apresentação dos casos lexiculturais selecionados, o segundo caso exemplar é o do lexema *guarda-chuva* ou *chapéu de chuva*, que no texto de FVM é objeto de registo, no âmbito da cena IX, na terceira fala, na sua componente de inglês macarrónico – *umbella* em vez de *umbrella* [ʌm'breɪə]<sup>238</sup> –, de José Félix. Solicitados a apresentarem *palavras*, *expressões* e/ou *ideias* decorrentes de um procedimento de evocação suscitado pelo referido lexema, os Sujeitos-Aprendentes

---

fournies par le texte; la compréhension critique, qui permet d'évaluer l'exactitude du texte lu grâce aux connaissances préalables du lecteur; la compréhension créative, qui correspond à l'habileté à appliquer les significations à sa propre vie» (Legendre, 1988 [1993: 231]).

<sup>236</sup> V., supra, p. 121, nota de rodapé 230 (mais especificamente, a última frase do texto correspondente).

<sup>237</sup> O tipo de situação é causa é aplicável aos restantes casos exemplares constantes nesta secção do presente RE.

<sup>238</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/umbrella>

procederam à indicação do conjunto dos lexemas e/ou termos seguintes: *água, chapéu de coco, chuva, Inglaterra, inglês* (= homem natural de Inglaterra), *Londres*. De seguida, o Agente-Professor solicitou aos Sujeitos-Aprendentes que apresentassem propostas suscetíveis de permitir integrar a carga ou o valor cultural de alguns desses lexemas, termos e/ou ideias no quadro da situação contextual da intriga de FVM, tendo resultado diversas propostas, designadamente as seguintes ▪ *como o Coockimbroock é um milorde, ele tem de estar vestido com um fato completo, ter um chapéu de coco na cabeça e um guarda-chuva na mão*, ▪ *como o Coockimbroock é um inglês, ele tem de andar sempre com um guarda-chuva, porque na Inglaterra chove muito... foi o que aprendemos em Inglês* [= na disciplina de Inglês], ▪ *como o José Félix é um criado de um general, ele sabe bem que um nobre inglês leva sempre um guarda-chuva e, por isso, para que o seu disfarce fique bem, o guarda-chuva é importante*. Tendo em consideração o resultado da atividade lexiculturológica executada, constata-se que, para lá de significar no plano dito denotativo «[o]beto portátil para abrigar da chuva, formado por uma armação de varetas móveis, coberta de pano, e uma haste central que serve de cabo; chapéu de chuva»<sup>239</sup>, o lexema *guarda-chuva* convoca uma CCP que associa o objeto de referência ao estereótipo cultural de que a indumentária exterior de um *homem inglês de respeito* – até porque, no caso da intriga de FVM, se trata de um *milorde* (isto é, um «magnata inglês»<sup>240</sup>) – inclui um fato e uma gravata, um chapéu de coco e um guarda-chuva, sendo que essa CCP, no caso da componente da intriga de FVM na qual consta o referido lexema, pode contribuir não apenas para a significação lexical correspondente, mas também para a *compreensão em leitura*, designadamente nos seus *níveis de compreensão*, neste caso, mais no *inferencial* do que no *literal*, uma vez que essa CCP do lexema *guarda-chuva* associada à noção de *milorde* favorece, reforça e consolida o estereótipo cultural acima indicado, estereótipo cultural esse que o dramaturgo Almeida Garrett poderá ter procurado evidenciar no quadro da composição da personagem de José Félix disfarçado não apenas de um *natural de Inglaterra*, mas também de um homem pertencente a uma classe social mais elevada na pirâmide social do referido país, mormente a era vitoriana. Numa perspetiva de exploração léxico-cultural, o Professor Estagiário solicitou ainda ao Sujeitos-Aprendentes que procedessem à indicação de algumas componentes da indumentária exterior caso José Félix tivesse sido disfarçado não de milorde, mas de magnata francês e de magnata alemão, tendo as respostas fornecidas

---

<sup>239</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/guarda-chuva>

<sup>240</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/milorde>

apontado pela manutenção do fato e da gravata, mas pela substituição, por um lado, do guarda-chuva por uma bengala e, por outro lado, do chapéu de coco por uma cartola, sendo que então, por referência ao disfarce de magnata francês, na fala de José Félix na qual se regista a inclusão do lexema inglês *umbrella*, embora graficamente adulterado – *umbella* –, esse lexema erradamente grafado deveria ser objeto de substituição por um lexema decorrente da conjugação de índole neológica – sempre com grafia adulterada, há que sublinhá-lo – do lexema português *bengala* e do lexema francês *canne* [kan], ou seja, *bengane* ou *bencane*, se bem que o lexema francês poderia manter-se, na medida em que, o termo português *bengala* é, no quadro da situação contextual em causa, um dos sinónimos do termo *cana* ['kənɐ], embora este último termo também pudesse ser grafado *caná* ['kəna], de modo a evidenciar que a última vogal da *palavra* se aproxime da pronúncia – também ela de ordem estereotipada – de um francês.

Sempre no quadro da primeira etapa de apresentação dos casos lexiculturais selecionados – se bem que numa fase de transição para a etapa de apresentação seguinte na qual são objeto de abordagem lexicoturológica lexemas complexos –, o terceiro caso exemplar é o do lexema *chá (preto)*<sup>241</sup>, que no texto de FVM é objeto de registo, no âmbito da cena X, mais especificamente na oitava fala de Duarte. Solicitados a apresentarem *palavras, expressões e/ou ideias* decorrentes de um procedimento de evocação suscitado pelo lexema *chá*, os Sujeitos-Aprendentes procederam à indicação do conjunto dos lexemas, termos e/ou ideias seguintes: *bebida típica dos ingleses, five o'clock tea e/ou chá das cinco*, informações essas cuja emergência foi então associada à disciplina escolar de *Inglês*, sendo que a indicação de apenas duas CCP decorre, em princípio, do facto de, no âmbito da sequência da intriga de FVM em causa, a atenção dos Sujeitos-aprendentes se encontrar então centrada no acontecimento de José Félix estar disfarçado de milorde. De seguida, o Agente-Professor solicitou aos Sujeitos-Aprendentes que apresentassem propostas que permitissem integrar a carga ou o valor cultural de alguns desses lexemas, termos e/ou ideias no quadro da situação contextual da intriga de FVM, tendo resultado diversas propostas, designadamente as seguintes: ▪ *como o Coockimbroock é inglês ele deve preferir beber chá, porque o champanhe é mais para os franceses*, ▪ *como o Coockimbroock é um milorde, ele*

---

<sup>241</sup> *Chá preto* é um lexema complexo (ou unidade lexical complexa) e um termo complexo (ou unidade terminológica complexa) nos planos lexicográfico e terminológico (neste último caso, no domínio da *botânica*), respetivamente, na medida em que «les parties du syntagme (...) sont indissociables par suite d'une longue utilisation» (Dubuc, 2002: 59). Embora o lexema complexo *chá preto* seja a denominação do chá «cujas folhas são torradas depois de ligeira fermentação» (DPLC, 2001: 776), no quadro do presente caso lexicoturológico, é a unidade linguística *chá* que é objeto de abordagem prioritária.



*deve beber chá, ▪ o chá das cinco é um hábito cem por cento inglês.* Tendo em consideração o resultado da atividade lexicoculturológica executada, constata-se que, para lá de significar no plano dito denotativo «BOTÂNICA planta da família das Teáceas originária do Extremo-Oriente, de flores brancas e folhas persistentes que contêm alcaloides; chazeiro[;] folhas secas desta planta[;] infusão dessas folhas[;]infusão de folhas, flores ou caule de qualquer planta[;] refeição em que se serve essa infusão»<sup>242</sup>, o lexema *chá* convoca uma CCP que associa o objeto de referência ao estereótipo cultural de que um *inglês a sério bebe chá*, o que, no caso da intriga de FVM, é relevante porque não se trata apenas de um *inglês qualquer*, mas sim de um *milorde*, embora, na situação contextual em causa, Duarte procure inviabilizar o convite para almoçar formulado por Brás Ferreira ao milorde, porque, nesse momento, ele ainda desconhece o facto de o almoço que ele já tinha declarado ter organizado, mas que era até então mais uma das suas mentiras – cujo registo se encontra na sexta fala de Duarte no âmbito da cena VII –, passa a partir desse instante a ser um facto verídico por se encontrar já na mesa, porquanto, no quadro da intriga de FVM, Joaquina tinha providenciado entretanto o mesmo, até porque tinha tido a oportunidade de estar presente no momento em que Duarte acrescentou mais essa mentira ao rol correspondente<sup>243</sup>. Essa CCP, no caso da componente da intriga de FVM na qual consta o lexema *chá*, pode contribuir não apenas para a significação lexical correspondente, mas também para a *compreensão em leitura*, designadamente nos seus *níveis de compreensão*, também neste caso, mais no *inferencial* do que no *literal*, uma vez que essa CCP do lexema *chá* associada à noção de *milorde* favorece, reforça e consolida o estereótipo cultural acima indicado<sup>244</sup>,

<sup>242</sup> V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/chá>

<sup>243</sup> Na cena VII, na qual se regista a presença de Joaquina, a didascália inscrita na sexta fala de Duarte fornece a indicação seguinte: «(Joaquina parece tomar sentido na lista dos pratos.)» ([http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/teatro/backstage\\_files/pecas\\_escritas/Falar-Verdade-a-Mentir.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/teatro/backstage_files/pecas_escritas/Falar-Verdade-a-Mentir.pdf) – p. 14).

<sup>244</sup> Pese embora o facto de o *chá* ser geralmente associado à Inglaterra e aos ingleses, a história do *chá* é mais complexa: «O chá surgiu na China antiga, em 2737 a. C. (...). Somente durante a dinastia Tang, que decorreu entre 618 e 906, é que o chá se tornou numa bebida nacional na China, tendo pela primeira vez surgido a palavra ‘ch’a’ para lhe dar nome. Os budistas foram os responsáveis pela expansão do chá na China e também no Japão (...) no século VIII. (...) No Japão, [o chá] tornou-se numa forma de arte, onde o expoente máximo era a cerimónia japonesa do chá (...). **O chá só chegaria à Europa no século XVI, graças aos portugueses, mais concretamente aos missionários jesuítas que viajaram nos barcos lusitanos pelas rotas marítimas do Oriente.** (...) Portugal trazia o chá para Lisboa, porto a partir do qual os barcos dos holandeses (...) faziam o transporte para França, Holanda e países do Báltico. Esta aliança comercial durou até 1602, ano em que a Holanda passou a fazer as rotas do Pacífico com a sua marinha mercante. **O sucesso da Companhia Holandesa das Índias Orientais tornou o chá muito popular no seu país, mas o preço elevado tornava-o acessível apenas aos mais abastados.** No entanto, com o crescimento das importações, os preços baixaram e as vendas subiram, levando a que por volta de 1675 estivesse disponível nas lojas alimentares. (...) Em 1650, os holandeses haviam levado o chá para a América, quando Peter Stuyvesant o forneceu aos colonos de Nova Amsterdão, a atual Nova Iorque.

estereótipo cultural esse que o dramaturgo Almeida Garrett poderá ter procurado evidenciar – mormente por referência ao tempo e ao espaço de índole societal correspondentes – no quadro da situação inscrita no texto dramático respetivo<sup>245</sup>. Numa perspetiva de exploração léxico-cultural, o Agente-Professor solicitou ainda aos Sujeitos-Aprendentes que procedessem à indicação de algumas bebidas culturalmente mais apropriadas caso José Félix tivesse sido disfarçado, à semelhança do caso exemplar anterior, não de milorde, mas de magnata francês e de magnata alemão, acrescentando a figura de magnata italiano, tendo as respostas fornecidas apontado para a substituição do *chá* por *café*, *cerveja* e *martini*<sup>246</sup>, respetivamente, atividade essa que evidencia que a inclusão da abordagem

---

Quando esta cidade passou para as mãos dos ingleses, estes constataram que por lá se consumia mais chá do que em toda a Inglaterra. (...) O chá chegou tarde a Inglaterra, entre 1652 e 1654, mas rapidamente se tornou popular. A corte foi a primeira a ter contacto com esta bebida de origem chinesa, graças à intervenção da portuguesa D. Catarina de Bragança, infanta que, em 1662, casou com o rei Carlos II. O médico de Catarina de Bragança já lhe havia receitado chá por motivos de saúde e a infanta, quando chegou a Inglaterra para o casamento, tinha como parte do seu dote um serviço de chá da China. Assim, começou a servir esta bebida pela corte, instaurando o tradicional Chá das Cinco. O chá iria mudar para sempre a vida dos súbditos ingleses, tornando-se um elemento indissociável da sua personalidade e da sua maneira de ser. (...) Em 1680, surge em França a primeira menção ao chá com leite, na mesma época em que na Holanda apareceram estabelecimentos públicos a servir a bebida. (...) O chá está [...] difundido em todo o mundo, nas suas três categorias: ‘verde’, quando não é fermentado, ‘oolongo’, parcialmente fermentado, e ‘preto’, totalmente fermentado. (...) Um dos melhores chás do Mundo (preto e verde) é produzido nos Açores, em S. Miguel, na localidade de Gorreana, nas variedades Orange Pekoe, Broken e Moinha» [sublinhado nosso] ([http://www.infopedia.pt/\\$cha](http://www.infopedia.pt/$cha)). Face ao exposto, e numa perspetiva lexicocultural, o Professor Estagiário ainda procedeu à planificação de uma atividade didática suscetível de permitir, a partir da leitura do texto acima transcrito, que os Sujeitos-Aprendentes pudessem aceder tanto às informações que evidenciam que os lexemas e/ou termos *chá*, *chá preto*, *chá das cinco* resultam de factos que relevam da *cultura-ação*, que posteriormente passam a ser informações consideradas como sendo merecedoras de integrarem *cultura-visão* e, ainda presentemente, se inscrevem no quadro de conjugação da *cultura-visão* e da *cultura-ação*, conjugação essa que não é objeto de atendimento pela conceção de *cultura* no quadro da educação escolar de ontem e de hoje. Ainda do ponto de vista lexicocultural, o caso aqui em apreço constitui um caso exemplar de que, em determinadas situações socioculturais, a CCP, apesar de ser objeto de forte implantação nos planos diacrónico e sincrónico, não corresponde de forma precisa à realidade dos factos. Contudo, confrontado com a configuração da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da sua prática de ensino supervisionada, o Professor Estagiário não pôde executar a referida atividade didática.

<sup>245</sup> Impõe-se referir que, no texto dramático intitulado *La menteur véridique*, o caso lexicocultural exemplar em causa é inexistente, enquanto o caso do lexema *champanhe* marque presença no referido texto dramático; relativamente ao caso do lexema *guarda-chuva*, o mesmo é objeto de uma atenção particular mais adiante no âmbito desta secção do presente RE, uma vez que esse caso é novamente abordado – embora numa perspetiva distinta, mas complementar da sua abordagem primeira – num dos casos exemplares da segunda etapa de apresentação correspondente no quadro deste RE.

<sup>246</sup> O caso do lexema *martini* inscreve-se na categoria lexicocultural designada pelo termo complexo *nome de marca corrente* (Galissou, 1999a), isto é, *grosso modo*, uma marca registada, ou seja, o «nome que identifica os produtos de um fabricante e que é utilizado exclusivamente por ele» (<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/marca>); contudo, o uso corrente de um nome próprio correspondente a uma marca registada, em resultado do fenómeno de *banalização lexical*, pode ter por consequência a passagem desse nome próprio para a categoria de nome comum, designando então tanto um determinado produto dessa marca registada como qualquer outro produto homólogo independentemente do nome da marca registada respetiva; por exemplo, a designação da marca registada *Martini*, isto é «[martini]. Appellation commerciale d’une boisson alcoolisée apéritive qui existe [en 1998] sous deux présentations : MARTINI rouge et MARTINI blanc. Société (italienne à l’origine) MARTINI & ROSSI S.A» passou a

lexiculturológica contribui quer para uma melhor *compreensão em leitura*, não apenas nos *níveis literal e inferencial*, mas igualmente no *nível crítico* correspondentes, quer para a exploração do léxico – mormente no plano do designado *campo lexical* – numa perspectiva intra e/ou intercultural.

No quadro da segunda etapa de apresentação dos casos lexiculturais seleccionados, o primeiro caso exemplar é o do lexema complexo *água vai*, que no texto de FVM é objeto de registo, no âmbito da cena IX, na terceira fala, na sua componente de inglês macarrónico – *agua vai!* em vez de *água vai!* –, de José Félix, sendo que este caso lexiculturológico assenta na locução adverbial *sem dizer água vai*, isto é, no plano do denominado *sentido figurado*, «sem avisar, sem dar satisfação; subitamente, inesperadamente» (DPLC, 2001: 133). Solicitados a apresentarem *palavras, expressões e/ou ideias* decorrentes de um procedimento de evocação suscitado pelo lexema complexo *água vai* – antes de aceder à significação da locução adverbial na qual se inscreve essa expressão, uma vez que a mesma não é objeto de registo integral no texto de FVM –, os Sujeitos-Aprendentes evidenciaram dificuldades em proceder à indicação de um conjunto de lexemas, termos e/ou ideias, direta ou indiretamente, associados à CCP da expressão verbal em causa: tanto a expressão *água vai* como a locução adverbial *sem dizer água vai* revelaram-se não ser do conhecimento dos Sujeitos-Aprendentes. Confrontado com essa situação, o Agente-Professor procedeu então à indicação sumária do facto sócio-histórico que releva dos costumes do *Portugal de ontem* e cuja essência sociocultural é ainda objeto de consideração – embora afetado por um desvio quer semântico, quer pragmático – no *Portugal de hoje*. Pese embora o facto de a indicação da informação em causa ter sido objeto de uma apresentação verbal oral de carácter muito sucinto por parte do Agente-Professor, a referida informação encontra-se sustentada por documentos diversos, de entre os quais se destaca – tendo em consideração o propósito da questão lexiculturológica aqui em causa – o seguinte:

Os transeuntes que circulavam em Lisboa na segunda metade do século XVIII tiveram oportunidade de ver como a cidade lentamente se refez do terramoto de 1755 e foi progressivamente eliminando os escombros a que ficara reduzida. «Quando ali residi, existiam no centro da cidade vastos bairros que não eram mais que enormes montões de escombros das casas destruídas. Soube por viajantes que estiveram nesta cidade bastante tempo depois de eu lá ter estanciado que esses escombros desapareceram para dar lugar a bairros bem construídos e povoados» (Gorani, 1765-1767, p. 47)<sup>247</sup>. (...) O projecto pombalino contemplava, por conseguinte, a construção de condutas centrais de esgoto nas principais artérias da Baixa. (...) No

---

poder ser utilizada como um nome comum; no caso do PE: *martíni* «[mar'tini] (...) bebida de gim e vermute, especialmente branco seco, ou vodka» (<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/martini>).

<sup>247</sup> V. GORANI, José (1765-1767). *Portugal, a Corte e o País nos Anos de 1765 a 1767*. Lisboa: Editorial Ática (tradução, prefácio e notas de Castelo Branco Chaves – 1945).

entanto, os testemunhos que nos chegaram sobre a descrição do quotidiano lisboeta de finais do século XVIII e princípios do século XIX comprovam que o sistema não funcionava como era desejado. (...) Perante a falência do sistema de saneamento, não é de estranhar que os amáveis estrangeiros que nos visitaram tenham ficado com uma imagem pouco abonatória da limpeza dos habitantes de Lisboa. (...) **Um (...) tipo de relato, sem contemplações de vocabulário, pinta em tons hiper-realistas as vicissitudes do famigerado método do'água vai'**<sup>[248]</sup>: «Nove horas da noite; abrem-se as janelas e nelas assoma uma chusma de bacios que avançam para fora dos parapeitos, e logo por todos os lados desaba uma chuva de excrementos infectos, de que só posso resguardar-me caminhando encostado às paredes [...] Não se passa um dia sem que qualquer transeunte não seja molhado, encharcado, sujo, infectado pelo fétido e repugnante cheiro das porcarias que ficam a cobri-lo. Os portugueses acham que isto tem graça e troçam da vítima. Fica-se encharcado, sujo, enodado, infectado, e ainda por cima se é vexado, apupado, troçado, achincalhado» (Carrère, 1796, pp. 70-71)<sup>[249]</sup> (Cardoso, 2000: 503-506).

No seguimento da indicação dessa informação de carácter sócio-histórico e sociocultural, o Agente-Professor solicitou aos Sujeitos-Aprendentes que apresentassem propostas de explicação que permitissem integrar a carga cultural dessa expressão no quadro da situação contextual da intriga de FVM, tendo resultado a ideia de que José Félix, apesar de disfarçado de milorde, por ser conhecedor da realidade da vida quotidiana de Lisboa da sua época, procura então estabelecer uma comparação entre a história fantasiada de Duarte ter atirado, embora acidentalmente, um indivíduo pela janela e a prática de insalubridade associada à expressão *água vai!*, razão pela qual aparecem, na referida fala de José Félix, os registos «mas é estilo de suo capital gritar primeira de janela: 'homem vai!'» e «[e]u trazia meu umbella, podia ter abrrido, como faz quando dizem: 'aguao vai'»<sup>250</sup>, sendo que, em termos lexiculturoológicos, o recurso, no quadro desta sequência da intriga de FVM, à

<sup>248</sup> Sublinhado nosso.

<sup>249</sup> V. CARRÈRE, Joseph-Barthèlemy-François (1796). *Panorama de Lisboa no Ano de 1796*. Lisboa: Biblioteca Nacional (tradução, prefácio e notas de Castelo Branco Chaves – 1989).

<sup>250</sup> No texto dramático intitulado *Le menteur véridique*, Lolive disfarçado de milorde Cook-Brook – ou seja, em FVM, José Félix disfarçado de milorde Coockimbroock –, a situação homóloga é apresentada verbalmente nos termos seguintes: «Yes, messié, ce était une conduite incivile... je n'empêche point à vous de jeter un homme, s'il faisait plaisir, mais on devit auparavant, crier par le fenêtre: '**gare l'homme!**'... car enfin, je avais un parapluie, que j'aurais pu ouvrir [sublinhado nosso]» (<http://contentdm.warwick.ac.uk/cdm/fullbrowser/collection/Restoration/id/22084/rv/compoundobject/cpd/22114> – v. cena IX). Em FH, a interjeição *gare* – «pour signifier à qqn qu'il doit se ranger, se préserver d'un danger immédiat (...) Synon[yme]. *attention!*» – imediatamente seguida de um substantivo é uma das fórmulas verbais «pour signifier à qqn qu'il faut se préserver d'un événement, d'une attitude ou d'une situation future», registando-se ainda a locução adverbial *[s]ans dire/crier gare* que significa «[s]ans prévenir» (<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?69;s=4261488090;r=4;nat=;sol=2;>), sendo que, na língua-cultura em causa, essas expressões não se encontram associadas de modo sistémico à prática social de referência, tanto setecentista como oicentista, *água vai* do quadro contextual de índole sociocultural da sociedade portuguesa, embora essa atitude insalubre também se tenha constituído, em França, como uma prática corrente nas aglomerações de carácter urbanístico até ao início do século XX: «La propreté des rues n'était pas le premier souci des habitants de la ville: ils jetaient par la fenêtre de l'eau sale et même le contenu de leurs pots de chambre. Pour protéger les passants, on a même rendu obligatoire, en 1372, de crier trois fois '*Gare à l'eau!*' avant de jeter de l'eau par la fenêtre» – VAREJKA, Pascal (2014). *Paris au moyen âge*. Paris: Éditions parigramme (<http://fra.1septembre.ru/article.php?ID=200802212>); em FH, a interjeição *gare* é o núcleo lexical desse tipo de expressões, uma vez que o substantivo que se lhe segue, pelo facto de poder ser objeto de variação em função da situação contextual seguinte, não proporciona a emergência de uma combinatória fixa.

expressão *homem vai* se inscreve na categoria lexiculturológica denominada *palimpsesto verbocultural*, isto é, «tout signe linguistique partagé par le plus grand nombre d’autochtones rappelant l’effet d’un écho à la fois sémantiquement et pragmatiquement amplifié et détourné» (Silva e Silva & Ferrão Tavares, 2007: 219-220) do signo linguístico primeiro que propicia o efeito de ressonância verbocultural correspondente. Em função da conjugação das informações de carácter tanto sócio-histórico como sociocultural referentes à expressão *água vai* e da associação da explicação então indicada pelos Sujeitos-Aprendentes da inclusão dessa expressão no quadro da intriga de FVM, estes últimos puderam aceder à plena compreensão do alcance da inter-relação verbocultural dessa expressão e da expressão palimpsética correspondente proporcionada pelo autor de FVM, tendo sido possível então ao Agente-Professor proceder à indicação da locução adverbial *sem dizer água vai* e explorar com os Sujeitos-Aprendentes não apenas a *significação lexical* dessa locução adverbial, mas também o substrato cultural, ou seja, a CCP correspondente quer no quadro da intriga de FVM, quer no quadro da comunicação contemporânea em PE, situação essa que evidencia a contribuição da abordagem lexiculturológica para a aprendizagem, designadamente no plano escolar, do léxico em PLCM.

Ainda no quadro da segunda etapa de apresentação dos casos lexiculturais seleccionados, o segundo caso exemplar é a *unidade polilexical* ou *unidade polilexemática*<sup>251</sup> *chegar a mostarda ao nariz*, unidade lexical ou unidade lexemática de ordem complexa essa geralmente incluída na categoria linguística comumente designada *expressão idiomática*, mas de ora em diante identificada, no âmbito do presente RE, como um *frasema completo*<sup>252</sup>.

<sup>251</sup> No quadro do presente RE, os termos *unidade polilexical* e *unidade polilexemática* não são objeto de uma abordagem terminológica nem específica nem particular, na medida em que os conceitos correspondentes, numa perspetiva mais operatória do que essencial, podem ser utilizados, no plano terminológico da Linguística (Aplicada), senão como termos sinónimos pelo menos como termos aparentados; para uma abordagem mais aprofundada da questão em causa, v. JORGE, Guilermina (2014). *Da criatividade linguística à tradução – Uma abordagem das unidades polilexicais em Mia Couto*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa (pp. 84-88) ([http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17849/1/u1sd070269\\_td\\_tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17849/1/u1sd070269_td_tese.pdf)).

<sup>252</sup> No seguimento do teor da nota de rodapé imediatamente anterior, para uma abordagem mais específica do termo *frasema completo*, v. IRIARTE SANROMÁN, Álvaro (2001). *A Unidade Lexicográfica. Palavras, Colocações, Frasesmas, Pragmatemas*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho ([https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4573/1/A\\_Unidade\\_Lexicografica.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4573/1/A_Unidade_Lexicografica.pdf)). Numa perspetiva de carácter propriamente lexiculturológico, importa referir que o termo de *expressão idiomática* como categoria de acolhimento do frasema completo em causa suscita um problema de precisão terminológica, porquanto o termo *expressão idiomática*, para lá de significar «frase ou expressão que funciona como um todo e que normalmente não pode ser entendida de forma literal» (<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/idiomatico>), também está associado à ideia de que «*Expressões Idiomáticas* ou *Idiomatismos* ou *idiotismos* são **construções ou expressões peculiares a uma língua; locuções ou modos de dizer característicos de um idioma, habitualmente de carácter familiar ou vulgar e que se não traduzem literalmente em outras línguas** [sublinhado nosso]. São expressões de uso comum, cuja interpretação

Este último é objeto de registo, no âmbito da cena IX de FVM, na terceira fala de Duarte. Pese embora o facto de existir um número elevado de informações sócio-históricas e sócio-culturais, cujas substâncias são diferentes, relativamente à emergência desse frasema completo, essas informações partilham a constatação de que a mostarda é um condimento que pode irritar a pituitária e provocar um olfação desagradável e, por conseguinte, causar uma percepção de desagrado<sup>253</sup>. Contrariamente ao caso exemplar imediatamente anterior, caso esse cujo acesso, para efeitos de produção e receção, por parte dos utilizadores então em causa, ou seja, os Sujeitos-Aprendentes de PLCM, não pôde dispensar a evocação da prática social de referência de origem que lhe está associada em termos léxico-culturais, pelo facto de o frasema completo em causa não se inscrever na prática de *discurso repetido*<sup>254</sup>, o presente frasema completo, por se inscrever precisamente nessa prática de *discurso repetido*, pôde prescindir da evocação da prática social de referência na qual assenta a sua emergência, na medida em que os Sujeitos-Aprendentes, no plano da *compreensão em leitura*, mormente na perspetiva do modelo contemporâneo respetivo, procederam à inferência de que Duarte *perde então a paciência* e, por conseguinte, *está irritado* com a situação com a qual é surpreendentemente confrontado, porquanto os Sujeitos-Aprendentes evidenciaram depreender o sentido da reação de desagrado e exaltação de Duarte em função da sua manifestação verbocultural.

Pese embora o facto de o Professor Estagiário ter procedido à inscrição na primeira versão do seu *plano de aula* à inclusão da abordagem da sequência lexicocultural *almoço (em casa) para um príncipe*, caso exemplar esse constante, no âmbito da cena X de FVM, na última fala de Brás Ferreira, sendo expectável que os lexemas simples *almoço* e *príncipe* convocassem *palavras, expressões e/ou ideias* que têm por referência as noções nucleares de

---

ultrapassa o sentido literal, e que devem ser entendidas globalmente e não pelo sentido de cada uma das suas partes» ([http://www.infopedia.pt/\\$expressoes-idiomaticas?uri=lingua-portuguesa/expresso](http://www.infopedia.pt/$expressoes-idiomaticas?uri=lingua-portuguesa/expresso)); contudo, no caso do frasema completo aqui em causa, em PE, isto é, *chegar/subir a mostarda ao nariz* – que significa «irritar-se, ficar zangado» – (<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mostarda>) não somente é possível traduzir o mesmo para outra língua(-cultura), sendo que essa tradução não se afasta, nos planos literal e não literal, da letra e do espírito desse frasema completo; por exemplo, em francês: «[l]a moutarde lui monte au nez» (<http://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-frances/mostarda>).

<sup>253</sup> No sentido de explicitar as características de índole acidificadas desse condimento, importa referir o seguinte: «A mostarda é uma especiaria das mais usadas na alimentação para condimentar os alimentos. Normalmente é consumida sob a forma de mostarda de mesa, que é constituída por uma mistura de farinha de semente de mostarda, vinagre, sal, condimentos e aditivos. A composição da mistura varia de maneira a intensificar ou diminuir o sabor característico da mostarda, existindo no mercado mostardas ‘fortes’ e ‘leves’. Algumas contêm ácido cítrico como acidificante» ([http://www.infopedia.pt/\\$acidez-de-uma-mostarda?uri=termos-medicos/mostarda](http://www.infopedia.pt/$acidez-de-uma-mostarda?uri=termos-medicos/mostarda)).

<sup>254</sup> V. VILELA, Mário (2002). As expressões idiomáticas na língua e no discurso. *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*, 2, 159-189.

*convívio e sumptuosidade*<sup>255</sup>, não foi possível proceder à abordagem lexicoculturológica desse caso exemplar, de modo a observar o *plano de aula* permitido pela prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática anteriormente referida. Contudo, importa referir que, para lá do facto de os lexemas em causa proporcionarem o estabelecimento de uma inter-relação com a ideia comumente implantada no repertório cultural, mais experiencial do que essencial, dos portugueses de que *comamos e bebamos e nunca ralhamos*<sup>256</sup>, sentença essa que pode beneficiar da sua aproximação à conceção de que

[j]á nos escritos de Plutarco se lê que não nos sentamos à mesa simplesmente para comer, mas para comer com, e esta convivialidade vem a constituir, por exemplo, no quadro de valores do mundo clássico, um fator que distingue o homem civilizado do bárbaro. Mas a história da refeição começa, certamente, muito antes. A vida dos indivíduos ou dos agregados humanos encontrou, desde sempre, no espaço da refeição um momento privilegiado da sua construção. À volta da mesa celebram-se os eventos fundadores, os nascimentos, os ritos de passagem, os triunfos, mas também o luto, as crises ou a prova. A mesa torna visível e edifica a intimidade familiar. Os amigos sabem que essa permite uma qualidade de encontro que lhes é própria. Dos negócios tem-se a ideia que a mesa os favorece, tal como a busca de resolução para os conflitos mais diversos. É curioso que a euforia comercial com que as nossas sociedades promovem os tempos simbólicos acalma-se, por fim, em torno de uma refeição (é assim no Natal) (José Tolentino de Mendonça, «O que é uma refeição», *Diário de Notícias da Madeira*, 21 de fevereiro de 2011 – v. [http://www.tuugo.pt/SiteViewer/0240003194530?url=http%3A%2F%2Fwww.snpcultura.org%2Fpaisagens\\_o\\_que\\_e\\_uma\\_refeicao.html](http://www.tuugo.pt/SiteViewer/0240003194530?url=http%3A%2F%2Fwww.snpcultura.org%2Fpaisagens_o_que_e_uma_refeicao.html)),

perspetiva essa de carácter prioritariamente experiencial que, por sua vez, pode ser objeto de referência e análise no âmbito de disciplinas científicas quando investigações, por exemplo de carácter sociológico, permitem evidenciar de forma fundamentada que «[r]ealizar uma refeição em comum tem um grande valor social na quase totalidade das sociedades porque ‘comer faz de um acontecimento quotidiano *primitivo e trivial* e de uma *quotidianidade* inevitável, uma interação que tem uma significação social supra-pessoal’ (Simmel, 1910 [1994: 333-345]<sup>[257]</sup>)» (Mascarenhas, 2012: 5), razão pela qual «convém destacar que, nas refeições quotidianas e, sobretudo nas festivas, em casa e fora de casa, em lugares privados e públicos, em companhia de outros membros familiares, de amigos, de vizinhos, colegas de trabalho ou de estudo, geram-se multiplicidades de formas de sociabilidades marcadas por diferentes níveis, ligações e intensidades» (Mascarenhas, 2012: 5)<sup>258</sup>.

<sup>255</sup> A probabilidade da emergência dessas noções nucleares foi objeto de confirmação no quadro da situação educativa no âmbito da qual se verificou o conjunto de atividades de carácter lexicoculturológico inscrito na fase de *pré-leitura* de FVM.

<sup>256</sup> No seguimento da pesquisa bibliográfica executada com o propósito de identificar a origem da sentença em causa, não foi possível obter as informações pretendidas. Contudo, importa referir que a referida sentença é objeto de inclusão bastante generalizada em documentos de natureza muito diferentes (textos científicos, jornalísticos... e posts de blogues nacionais), o que permite considerar que a mesma, independentemente de poder relevar de registos de *cultura-visão*, marca presença em termos extensivos e intensivos em registos de *cultura-ação*.

<sup>257</sup> V. SIMMEL, Georg (1910 [1994]). *The Sociology of Meal, Foods and Foodways*, 5, 345-351.

<sup>258</sup> No texto dramático intitulado *Le menteur véridique*, Édouard dirigindo-se a milorde Cook-Brook – ou seja, em FVM, Duarte dirigindo-se a milorde Cooockimbroock, embora o convite para almoçar seja, no quadro do texto

Concluída a apresentação – tanto quanto possível detalhada – dos casos exemplares demonstrativos da relevância, *in loco* e *in vivo*, da abordagem lexicoculturológica do léxico em PLCM, designadamente no quadro da disciplina escolar correspondente no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português, no plano de avaliação da investigação-ação em causa – mormente nas suas dimensões essencial e operatória –, no sentido de proceder à validação<sup>259</sup> ou à infirmação de carácter parcelar e/ou global da *intervenção pedagógica e didática* acima descrita de forma relativamente sucinta, o Professor Estagiário procedeu à realização de um *inquérito*<sup>260</sup>, tendo para o efeito administrado aos Sujeitos-Aprendentes um *questionário*<sup>261</sup> (Figura 23).

SECÇÃO A		discordo completamente	discordo bastante	discordo	concordo	concordo bastante	concordo completamente
Nos textos orais e escritos, para compreender (= entender) a significação (= o sentido adequado) do léxico, tenho de perceber...	o sentido referencial (ou denotativo) de cada palavra ou expressão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	o sentido não referencial (ou conotativo) de cada palavra ou expressão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	o valor cultural (subentendido) de cada palavra ou expressão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SECÇÃO B		discordo completamente	discordo bastante	discordo	concordo	concordo bastante	concordo completamente
Nos textos orais e escritos, quando conheço (= percebo) o valor cultural (subentendido) de uma palavra ou expressão, ...	compreendo melhor a significação (= o sentido adequado) dessa palavra ou expressão no âmbito do texto correspondente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 23 – Questionário – *Intervenção pedagógica e didática*

dramático garrettiano, formulado por Brás Ferreira e não por Duarte –, a situação homóloga é apresentada verbalmente nos termos seguintes: «Allons, milord, déjeûnons en famille» (<http://contentdm.warwick.ac.uk/cdm/fullbrowser/collection/Restoration/id/22084/rv/compoundobject/cpd/22114> – v. cena XI). Em FH, a sentença segundo a qual «[i]l n'y a de véritable réconciliation que celle qui se fait à table», comumente utilizada, designadamente na vida quotidiana contemporânea, no quadro das situações de resolução de desentendimentos de natureza diversificada, é um registo lexicocultural que se inscreve no conceito didactológico de *culturação-ação*, mas cuja emergência formal ocorre no plano do conceito didactológico de *cultura-visão*, uma vez que essa asseveração corresponde a uma sequência discursiva pertencente ao texto dramático intitulado *Le chevalier de Maison-Rouge* (1846), cujo autores são Alexandre Dumas (1802-1870) e Auguste Maquet (1813-1888) – v. <https://archive.org/stream/lechevalierdema02maquogooog#page/n43/mode/2up> (Édition de 1889: Acte I, Deuxième Tableau, Scène IV, p. 31).

<sup>259</sup> No quadro conceptual da investigação didactológica a *validação* é a «démarche [qui] perme[t] de vérifier sur le terrain, auprès de ceux qui les ont mises en œuvre, si les actions suggérées ont produits les (des) effets ou les (des) résultats attendus», ou seja, «[a]lors que l'évaluation mesure des réalisations, la validation rend également compte des réactions et des intentions des utilisateurs potentiels vis-à-vis des actes qui leur sont suggérés» (Galissou, 1999b: 122).

<sup>260</sup> No âmbito da investigação educacional, por *inquérito* entende-se a «[i]nvestigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé» (Galissou & Coste, 1976: 188).

<sup>261</sup> No âmbito da investigação educacional, o *questionário* é uma das modalidades do *inquérito* sendo «[t]out instrument servant à la collecte de données et sur lequel une personne inscrit ses réponses à un ensemble de questions» (Legendre, 1988 [1993: 1059]).



O questionário<sup>262</sup> – cujo preenchimento foi sujeito ao regime de anonimato de modo a assegurar a liberdade de opção objetiva dos respondentes – procurou aceder às percepções dos Sujeitos-Aprendentes da relevância da CCP do léxico para a aprendizagem da significação do mesmo em termos de adequação à situação contextual correspondente.

Em termos operatórios, o Professor Estagiário solicitou a cada Sujeito-Aprendente que manifestasse o seu grau de *concordância* ou *discordância* com as afirmações constantes no questionário. Para efeitos de indicação e registo das manifestações percetivas solicitadas, o referido questionário recorre a uma *escala de tipo Likert*<sup>263</sup> constituída por um conjunto de seis categorias identificadas por um algarismo de sentido crescente (1-6), algarismo esse que constitui o indicador quantitativo de valoração qualitativa de cada manifestação percetiva, mais concretamente, três inscritos na categoria genérica de *discordância* (1 – *discordo completamente*; 2 – *discordo bastante*; 3 – *discordo*) e três que relevam da categoria genérica de *concordância* (4 – *concordo*; 5 – *concordo bastante*; 6 – *concordo completamente*). Pese embora o facto de o questionário não contemplar expressamente as opções de *não tenho opinião* ou *não sei*, o Professor Estagiário informou os Sujeitos-Aprendentes de que caso pretendessem indicar uma dessas opções não deveriam preencher qualquer quadrícula da afirmação correspondente.

Tendo em consideração que a administração e o preenchimento do questionário tiveram de ser objeto de realização na parte final da aula<sup>264</sup> no âmbito da qual se verificou a *intervenção pedagógica e didática*, as instruções de carácter essencialmente técnico referentes ao preenchimento do questionário foram objeto de uma intervenção verbal oral por parte do Professor Estagiário, não se tendo verificado a emergência de quaisquer dúvidas por parte dos Sujeitos-Aprendentes no seguimento da referida intervenção do Professor Estagiário.

No plano macroestrutural, o questionário é constituído por dois conjuntos de itens que têm por propósito nuclear permitir verificar se os Sujeitos-Aprendentes da situação educativa

---

<sup>262</sup> No âmbito do presente RE, o termo *questionário* grafado em itálico e com caracteres ditos normais identifica o *método* de recolha de informação e o *instrumento* de recolha de informação, respetivamente, no qual assenta o *inquérito* inscrito no estudo em causa.

<sup>263</sup> A *escala (de) Likert* é uma «[é]chelle de mesure des attitudes, des croyances et des arguments, comprenant de trois à onze catégories égales, s'étendant d'une extrémité inférieure à une extrémité supérieure de réponses possibles» (Legendre, 1988 [1993: 410]).

<sup>264</sup> O tempo disponibilizado para o efeito correspondeu a um período de quinze minutos, tendo sido assegurado um período de dez minutos para que os Sujeitos-Aprendentes procedessem ao preenchimento do questionário, período de tempo esse que não foi objeto de qualquer disposição de tolerância temporal, porquanto os Sujeitos-Aprendentes não necessitaram de qualquer acrescentamento de tempo para executar a tarefa em causa.

em causa tinham conseguido aceder ao valor impactante singular dos *sentidos denotativo e conotativo*, bem como ao valor *lexicultural* do léxico em termos da sua adequação no quadro da compreensão de textos orais e escritos – Secção A – e consideravam que a CCP do léxico constitui um valor acrescido para o acesso à significação do mesmo no quadro dos textos orais e escritos correspondentes – Secção B –, sendo de sublinhar que os itens dos referidos conjuntos foram objeto de um procedimento global de pré-testagem para efeitos de validação do questionário<sup>265</sup>.

Em resultado dos procedimentos de tratamento – quer essencial, quer operativo – de índole estatística executado, num primeiro momento investigativo, emergiram, para cada item das Secções A e B do questionário, conjuntos de ocorrências de indicadores de carácter numérico – ou seja *frequências (f)* –, cujos resultados foram objeto de um registo discriminado para efeito de levantamento e apresentação não trabalhada em termos substantivos para manuseamento estatístico subsequente (Tabela 1).

**Tabela 1 – Questionário – Resultados discriminados: *f***

SECÇÃO A		DC 1	DB 2	D 3	C 4	CB 5	CC 6	SO / NS ?
Nos textos orais e escritos, para compreender (= entender) a significação (= o sentido adequado) do léxico, tenho de perceber...	(A1) o sentido referencial (ou denotativo) de cada palavra ou expressão.	0	1	3	6	2	3	1
	(A2) o sentido não referencial (ou conotativo) de cada palavra ou expressão.	0	0	3	8	4	1	0
	(A3) o valor cultural (subentendido) de cada palavra ou expressão.	0	0	2	6	4	3	1
SECÇÃO B		DC 1	DB 2	D 3	C 4	CB 5	CC 6	SO / NS ?
Nos textos orais e escritos, quando conheço (= percebo) o valor cultural (subentendido) de uma palavra ou expressão, ...	compreendo melhor a significação (= o sentido adequado) dessa palavra ou expressão no âmbito do texto correspondente.	0	0	3	4	3	6	0

<sup>265</sup> A validação da recolha de informações «est le processus par lequel le chercheur (...) s'assure que ce qu'il veut recueillir comme informations, les informations qu'il recueille réellement et la façon dont il les recueillent servent adéquatement l'objectif de l'investigation» (De Ketele & Roegiers, 1993 [1996: 195]). Relativamente à *validação a priori*, as dimensões de *pertinência da informação*, *validade do instrumento* e *fiabilidade dos procedimentos* correspondentes foram objeto de um processo de apreciação por parte de dois investigadores doutorados de competência comprovada nos domínios primazes convocados pela investigação, mormente *antes* e *após* um processo de pré-testagem do instrumento junto dos Sujeitos-Aprendentes da situação educativa no âmbito da qual se verificou o conjunto de atividades de carácter lexicoculturológico inscrito na fase de *pré-leitura* de FVM. Impõe-se sublinhar que os enunciados dos itens que integram o questionário na sua versão primeira não suscitaram dúvidas relevantes aos respondentes no âmbito do processo de pré-testagem, razão pela qual essa versão primeira foi considerada como a versão final do questionário em causa.

No quadro de uma abordagem de superfície dos dados constantes na Tabela 1, constata-se que, por referência ao total de respostas expressas por cada item – uma vez que a ausência de preenchimento de uma qualquer quadrícula, até por essa ausência se verificar apenas uma vez em relação aos itens A1 e A3<sup>266</sup>, não é objeto de consideração particular, porquanto essas ausências em causa apresentam um carácter residual em termos estatísticos –, os Sujeitos-Aprendentes manifesta(ram), ...

- no âmbito da Secção A, uma tendência percetiva de *concordância (global)* com o facto de os *sentidos denotativo* (73.3%) e *conotativo* (81.2%), bem como o *valor lexicultural* (86.6%) do léxico serem relevantes para a compreensão desse mesmo léxico no quadro dos textos orais e escritos nos quais este último marca presença, sendo que a tendência percetiva oposta, isto é, a de *discordância (global)*, apenas regista para os *sentidos denotativo* e *conotativo*, assim como para o *valor lexicultural* do léxico resultados significativamente inferiores, ou seja, 26.6%, 18,7% e 13.3%, respetivamente e,
- no âmbito da Secção B, uma tendência percetiva igualmente de *concordância (global)* com o facto de o acesso ao *valor lexicultural* (81.2%) do léxico contribuir de modo convincente para compreender esse mesmo léxico no quadro dos textos orais e escritos nos quais se inscreve este último, sendo que, à semelhança da Secção A, a tendência percetiva oposta, isto é, a de *discordância (global)*, apenas regista para o referido *valor lexicultural* do léxico um resultado significativamente diminuto, ou seja, 18.7%.

Concluída essa primeira abordagem de superfície das informações constantes na Tabela 1, de modo a proceder quer ao tratamento, quer à análise mais aprofundados e sustentado dos dados relativos à *frequência* de cada item, impõe-se recorrer de modo singular e conjugado às medidas estatísticas de resumo (Medeiros, 2007) a seguir indicadas: medidas de tendência central – *média*<sup>267</sup>, *moda*<sup>268</sup> e *mediana*<sup>269</sup> – e medida de dispersão – *desvio padrão*<sup>270</sup> (Tabela 2).

---

<sup>266</sup> Os itens da Secção A do questionário são identificados pelas siglas A1, A2 e A3.

<sup>267</sup> A *média* é «um valor típico de um conjunto de dados que tende a se localizar em um ponto central» (Medeiros, 2007: 82).

<sup>268</sup> A *moda* é «o valor que ocorre com maior frequência, isto é, o valor mais comum» (Medeiros, 2007: 94).

<sup>269</sup> A *mediana* «é [...] definida como o número que se encontra no centro de uma série de números estando estes dispostos segundo uma ordem. Em outras palavras, a mediana de um conjunto de valores, ordenados segundo uma ordem de grandeza, é o valor situado de tal forma no conjunto que o separa em dois subconjuntos de mesmo número de elementos» (Crespo, 1995: 93 citado por Medeiros, 2007: 89).

<sup>270</sup> O *desvio padrão* é uma medida estatística que se utiliza quando se deseja «qualificar os valores de uma variável, ressaltando a maior ou menor dispersão entre esses valores e a medida de posição» (Medeiros, 2007: 98-99).

Tabela 2 – Questionário – Resultados discriminados:  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$ ,  $\sigma$ 

SECÇÃO A		$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$\hat{x}$	$\sigma$
Nos textos orais e escritos, para compreender (= entender) a significação (= o sentido adequado) do léxico, tenho de perceber...	(A1) o sentido referencial (ou denotativo) de cada palavra ou expressão.	4.2	4.0	4	1.2
	(A2) o sentido não referencial (ou conotativo) de cada palavra ou expressão.	4.1	4.0	4	0.8
	(A3) o valor cultural (subentendido) de cada palavra ou expressão.	4.5	4.0	4	0.9
SECÇÃO B		$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$\hat{x}$	$\sigma$
Nos textos orais e escritos, quando conheço (= percebo) o valor cultural (subentendido) de uma palavra ou expressão, ...	compreendo melhor a significação (= o sentido adequado) dessa palavra ou expressão no âmbito do texto correspondente.	4.7	5.0	6	1.1

Em função dos dados constantes na Tabela 2, para lá de se constatar que denominada medida de dispersão – isto é, o *desvio padrão* – não é relevante, na situação contextual em causa, para proceder de modo científica e tecnicamente sustentado à análise e à interpretação dos referidos dados<sup>271</sup>, por referência ao total de respostas expressas por cada item, verifica-se que as medidas de tendência central evidenciam que, no quadro da manifestação da percepção dos Sujeitos-Aprendentes de *concordância (global)*, no âmbito da Secção A, a tendência percetiva de *concordância* de que os *sentidos denotativo* e *conotativo*, bem como o *valor lexicultural* do léxico são relevantes para compreender esse mesmo léxico, mormente no quadro dos textos orais e escritos nos quais esse léxico marca presença, é a que é objeto da preferência da maioria relativa (40%) dos Sujeitos-Aprendentes, enquanto, no âmbito da Secção B, a maioria relativa (37.5%) dos Sujeitos-Aprendentes assinala que o facto de o acesso ao *valor lexicultural* do léxico contribuir de modo convincente para compreender esse mesmo léxico no quadro dos textos orais e escritos nos quais se inscreve este último merece a sua *concordância completa*.

No sentido de poder aceder a uma visão de conjunto das perspetivas decorrentes da leitura analítica dos dados da Tabela 2 e, por conseguinte, ser possível proceder a uma

<sup>271</sup> Pelo facto de a *dispersão* – isto é, o «[d]egré de variation ou d'étalement des valeurs observées autour (...) d'une valeur de tendance centrale» (Legendre, 1988 [1993: 383]) – assinalar um grau de heterogeneidade significativo quando excede o valor de 0.5 de  $\frac{1}{2}$  do valor da *média* (Legendre, 1988 [1993: 832-833]), os valores do *desvio padrão* dos itens do questionário indicam que, nesses casos, o grau de heterogeneidade é residual, razão pela qual esse indicador estatístico é desprezado doravante no âmbito da análise, da interpretação e da discussão dos dados e/ou resultados do referido questionário.

apreensão sintética das referidas perspectivas, impõe-se apresentar em termos verbais as tendências percetivas nos planos das medidas de tendência central convocadas (Quadro 4).

**Quadro 4 – Questionário – Tendências por categorias percetivas por referência às  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$**

SECÇÃO A		$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$\hat{x}$
Nos textos orais e escritos, para compreender (= entender) a significação (= o sentido adequado) do léxico, tenho de perceber...	(A1) o sentido referencial (ou denotativo) de cada palavra ou expressão.	C	C	C
	(A2) o sentido não referencial (ou conotativo) de cada palavra ou expressão.	C	C	C
	(A3) o valor cultural (subentendido) de cada palavra ou expressão.	C / CB	C	C
SECÇÃO B		$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$\hat{x}$
Nos textos orais e escritos, quando conheço o valor cultural (subentendido) de uma palavra ou expressão, ...	compreendo melhor a significação (= o sentido adequado) dessa palavra ou expressão no âmbito do texto correspondente.	CB	CB	CC

Os indicadores quantitativos das medidas de tendência central em causa permitem referir que a maioria absoluta dos Sujeitos-Aprendentes, sem deixar de manifestar uma perceção de *concordância* (C) com o facto de os *sentidos denotativo* e *conotativo* do léxico serem relevantes para compreender esse mesmo léxico, designadamente no quadro dos textos orais e escritos nos quais esse léxico é objeto de registo (v. A1 e A2), apontam o facto de o *valor lexicultural* do léxico contribuir de modo convincente para compreender esse mesmo léxico, no quadro dos textos orais e escritos nos quais se inscreve este último, merecer a sua concordância bastante reforçada (v. A3), posição essa que é objeto de sustentação qualitativa pelo facto de a manifestação percetiva que ocorre com maior frequência ser a de *concordo completamente* (v. Secção B).

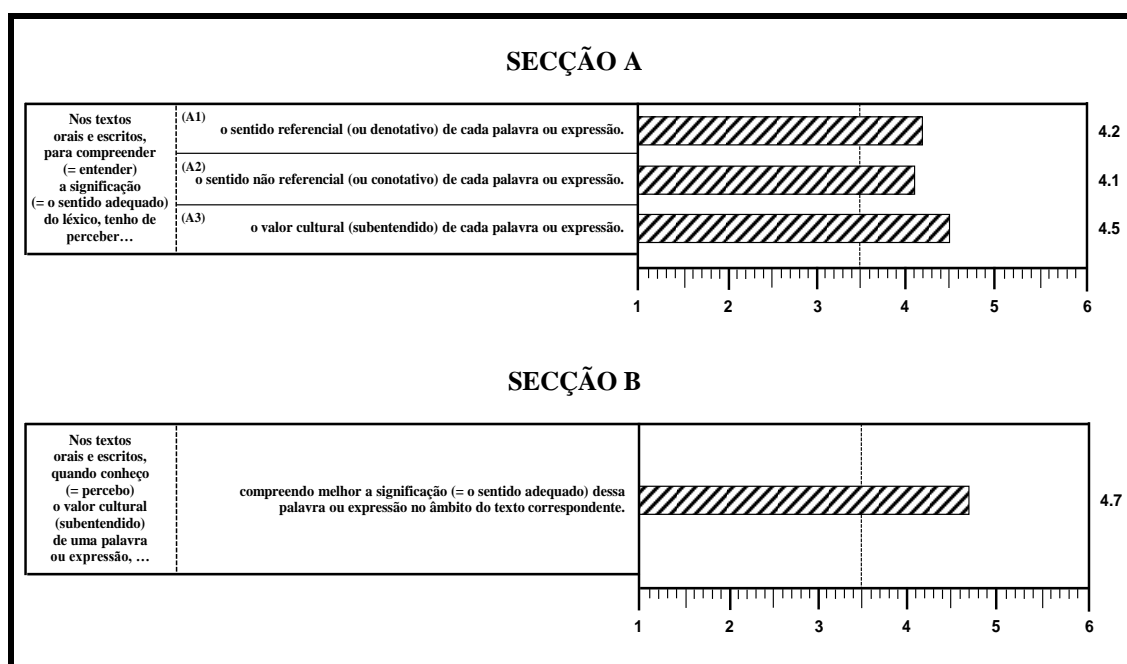
Tendo em consideração que os indicadores quantitativos constantes na Tabela 2<sup>272</sup> permitem verificar que, por um lado, nos itens das Secções A e B, as grandezas numéricas das medidas de tendência central convocadas são extremamente aproximadas e/ou coincidentes – o que evidencia a ausência de posições de afastamento singulares e/ou de conjunto relevantes em termos estatísticos – e, por outro lado, as grandezas numéricas da medida de dispersão não assinalam qualquer repartição divergente significativa em torno

<sup>272</sup> V., supra, p. 138.

da *média*, de acordo com os princípios estatísticos aplicáveis a situação contextual em causa, essa estabilidade permite considerar que os dados referentes às *médias* podem ser objecto de tratamento preferencial em termos operatórios (Medeiros, 2007), de modo a assinalar as diferenças valorativas das percepções dos Sujeitos-Aprendentes em causa. Em relação à validação da *consistência interna* do questionário, não é possível recorrer no quadro da presente investigação ao  *$\alpha$  de Cronbach*, que representa o indicador estatístico do *coeficiente de fidedignidade* de um instrumento de investigação, uma vez que o questionário em causa apresenta um número excessivamente reduzido de itens para o efeito (Medeiros, 2007), razão pela qual, foi decidido recorrer à conjugação dos procedimentos de *validade de construto*, isto é, a «[v]alidité interne qui indique le degré d'adéquation entre la structure d'un instrument de mesure et le schéma théorique illustrant les caractéristiques comportementales interreliées du trait mesuré» e a *validade de conteúdo*, ou seja, a «validité qui indique le degré de: a) congruence de chacun des items avec l'objectif mesuré; b) représentativité de l'ensemble des items d'un instrument (...) en regard de ce qu'on veut mesurer» (Legendre, 1988 [1993: 1409])<sup>273</sup>.

No sentido de proceder a uma apresentação global e sintética dos resultados do questionário, estes últimos são objeto de uma representação gráfica, de modo a contribuir para a apreensão mais direta das conclusões correspondentes (Gráfico único).

Gráfico único – Questionário – Resultados discriminados:  $\bar{x}$



<sup>273</sup> V., supra, p. 136, nota de rodapé 265

Da representação tanto global como sintética, bem como da interpretação e da discussão dos dados constantes no gráfico acima apresentado, resultam duas conclusões de base de carácter objetivo: os Sujeitos-Aprendentes (a) não menospreza(ra)m o facto de os *sentidos denotativo e conotativo* do léxico serem relevantes para compreender esse mesmo léxico, mormente no quadro dos textos orais e escritos nos quais esse léxico é objeto de inclusão e (b) considera(ra)m que o *valor lexicultural* do léxico contribui de modo igualmente relevante para compreender esse mesmo léxico, designadamente no quadro dos textos orais e escritos nos quais se regista a sua presença. Pese embora o facto de, no âmbito da Secção A, se verificar a existência de uma percepção mais reforçada quanto ao impacto do *valor lexicultural* do léxico relativamente aos *sentidos denotativo e conotativo* desse mesmo léxico, as diferenças das grandezas numéricas dos indicadores quantitativos correspondentes não apontam para uma prevalência do impacto do *valor lexicultural* do léxico em detrimento dos *sentidos denotativo e conotativo* do léxico, mas permitem admitir que o *valor lexicultural* deve ser objeto de consideração no âmbito da *significação lexical*, até porque a dimensão lexicultural dos lexemas não substitui as dimensões denotativas e conotativas correspondentes, embora constitua um *valor acrescido implícito* à significação dos lexemas. Importa ainda referir que a manifestação perceptiva dos Sujeitos-Aprendentes evidenciada no âmbito da Secção B do questionário, pela grandeza numérica bastante elevada do indicador quantitativo respetivo, designadamente por referência ao valor máximo da escala correspondente, permite considerar que a inclusão da CCP na abordagem do léxico no quadro da *intervenção pedagógica e didática* em causa foi objeto de valoração não apenas positiva, mas também categórica por parte dos Sujeitos-Aprendentes.

Finda a apresentação descritiva quer da *intervenção pedagógica e didática*, quer do processo de avaliação dessa mesma intervenção numa perspetiva de validação de índole didactológica, impõe-se proceder a uma apreciação global e – tanto quanto possível – objetiva da investigação-ação didactológica de suporte do estudo objeto de reportação no presente RE.





## CONCLUSÃO

---

### **A lexicultura na disciplina de Português: uma proposta didactológica relevante**

Tendo em consideração a interrogação constante na componente de abertura do presente RE – cujo enunciado constitui o título do capítulo introdutório respetivo –, isto é, *[a] lexicultura na disciplina de Português: uma proposta didactológica relevante?*, numa das fases iniciais do estudo, mais especificamente no quadro do capítulo primeiro do referido RE, e por referência ao PLCM, designadamente no âmbito da disciplina escolar correspondente em contexto endolingue e endocultural, registam-se a definição e a caracterização da Lexiculturologia – enquanto ramo da Didactologia das Línguas-Culturas que estuda não apenas a inter-relação, mas também a imbricação do *léxico* e da *cultura* – e, conseqüentemente, do seu objeto de estudo, ou seja, a *lexicultura* – a cultura que se encontra incrustada de modo implícito no léxico e, por conseguinte, é veiculada de modo latente por esse mesmo léxico –, tendo-se optado por centrar a atenção no conceito genérico de CCP – o valor cultural acrescido de modo implícito à significação ordinária do léxico –, CPP essa que procura constituir-se como uma das entradas disciplinares possíveis e primeiras na problemática que releva do princípio didactológico de consubstancialidade da *língua* e da *cultura*, no âmbito do qual emerge o conceito, igualmente de natureza didactológica, de *língua-cultura*.

Uma vez apresentada, demonstrada e evidenciada, no âmbito do capítulo primeiro do RE, a relevância, tanto essencial como operatória, da abordagem lexiculturológica, mormente da CCP do léxico, designadamente no quadro do PLCM, numa perspetiva de conjugação dos referenciais da Didactologia das Línguas-Culturas e da Didática do Português, a indicação e a caracterização dos referenciais paradigmáticos da investigação educacional em geral e da investigação-ação de ordem didactológica em particular<sup>274</sup>, ocorrem no âmbito do capítulo segundo do RE, capítulo esse que acolhe ainda a apresentação

---

<sup>274</sup> No plano didactológico, a *investigação-ação* assume um carácter de investigação implicada reforçado, na medida em que, no quadro do estudo objeto de reportação no presente RE, o investigador é simultaneamente o Agente-Professor que, na sua qualidade de Professor Estagiário, é o responsável pela conceção e a operacionalização da *intervenção pedagógica e didática* que se inscreve no ensaio da prática de ensino respetiva, se bem que esta última, por ser uma prática de ensino supervisionada não pode ser objeto de

e caracterização da situação contextual da referida *intervenção pedagógica e didática*, ou seja, uma situação educativa que releva do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, no quadro da qual a disciplina de *Português* é a unidade curricular cuja matéria nuclear é o PLCM, sendo de sublinhar que esse mesmo capítulo segundo alberga ainda o design e o roteiro de um projeto de investigação didactológica, nomeadamente na configuração acional anteriormente referida, que tem por propósitos constatar se a disciplina escolar em causa acolhe de modo extensivo e intensivo a abordagem lexicultural do léxico e, consequentemente, avançar com uma proposta prototípica de introdução e/ou desenvolvimento dessa abordagem em função da constatação da sua presença e/ou ausência de índole parcelar ou integral na dimensão disciplinar específica da referida unidade curricular.

Comprovada, por via de observação direta, a ausência de consideração sistémica da abordagem lexiculturológica do léxico no quadro situacional acima referido, situação essa objeto de indicação no âmbito do capítulo terceiro do RE, os procedimentos de conceptualização e teorização quer da inexistência de consideração da referida abordagem no quadro situacional em causa, quer da contribuição eventual da inclusão dessa mesma abordagem nesse quadro situacional, igualmente registados no capítulo terceiro do RE, permitiram realizar uma *intervenção pedagógica e didática*, cuja execução foi assegurada pelo Professor Estagiário, designadamente numa perspetiva de autosupervisão pedagógico-didática de índole tanto reflexiva como investigativa, apropriadamente sustentada em termos científicos e técnicos, intervenção essa que é também objeto de reportação na penúltima componente capitular do presente RE.

Executada a *intervenção pedagógica e didática*, e tendo em consideração os resultados do questionário do processo de validação correspondente, verifica-se que as *hipóteses (nucleares) de investigação* – isto é, a *hipótese teórica* de que a inclusão da abordagem lexiculturológica no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de *Português* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo contribui de modo relevante para o acesso à CCP do léxico inscrito nessa disciplina escolar e a *hipótese praxeológica* de que o acesso à CCP do léxico inscrito na disciplina de *Português* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo pode verificar-se através da inclusão sistémica da abordagem lexiculturológica no ensino-aprendizagem – nas suas dimensões de *processo* e *produto* – da

referida disciplina escolar<sup>275</sup> – são objeto de confirmação no quadro de um processo de *inferência indutiva*, na medida em que os casos exemplares de sustentação da abordagem didactológica – cuja reportação verbal é a constante na última secção do capítulo terceiro do RE – se inscrevem no estatuto epistemológico de *exemplo positivo*<sup>276</sup> no âmbito do princípio de subsunção científica da *predição autorrealizadora*<sup>277</sup> decorrente da abordagem investigativa de índole indutiva.

Mais especificamente, os exemplos positivos inscritos na *intervenção pedagógica e didáctica* permitiram fornecer às *questões (estruturais) de investigação* do estudo respostas cujos sentidos sustentam a confirmação das *hipóteses por indução* acima indicadas. Por um lado, à questão que procura saber se, no quadro do processo de ensino-aprendizagem do PLCM no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, as práticas didáticas de abordagem do léxico usualmente implantadas permitem ao sujeito-aprendente aceder à CCP do referido léxico no âmbito dessa disciplina escolar, enquanto representação idiomático-cultural plena da língua-cultura correspondente, o conjunto dos casos exemplares de suporte da *intervenção pedagógica e didáctica* demonstra que a *significação lexical* assente exclusivamente na abordagem dos *sentidos denotativo e conotativo* dos lexemas – tanto simples como complexos – não contribui para que os sujeitos-aprendentes possam aceder à CCP do léxico nos textos orais e escritos nos quais se registam ocorrências desse mesmo léxico. Por outro lado, à questão que consiste em saber se, no quadro do processo de ensino-aprendizagem do PLCM no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, a inclusão de práticas didáticas de ordem lexicocultural permite ao sujeito-aprendente aceder e/ou consolidar o acesso à CCP do referido léxico inscrito nessa disciplina escolar, enquanto representação idiomático-cultural plena da língua-cultura correspondente, o conjunto dos casos exemplares de suporte da *intervenção pedagógica e didáctica* demonstra que, para

---

<sup>275</sup> No seguimento da indicação constante na nota de rodapé 27 (v., supra, p. 19) do texto do presente RE, importa referir que as duas *hipóteses* nucleares em causa inscrevem-se na categoria epistemológica de *hipótese por indução*, ou seja, a «[h]ypothèse obtenue à l'aide d'inférences inductives, bénéficiant habituellement d'un bon support inductif, susceptible tout au plus de fournir une explication inductive, et à laquelle on attribuerait éventuellement une probabilité inductive» (Nadeau, 1999: 300).

<sup>276</sup> Numa perspetiva epistemológica, por *exemplo positivo* entende-se «un énoncé d'observation (...) qui s'accorde avec [l'hypothèse]» no quadro de uma «interprétation modérée de la notion de confirmation» (Nadeau, 1999: 229) e tendo por base o conceito de *certeza* (ou *evidência*) *prática*, conceito esse que assenta no princípio de que «[e]n observant certaines régularités empiriques et en postulant qu'elles manifesteront une certaine constance (...), on peut (raisonnablement) s'attendre à ce qu'un événement donné E se produise si telle et telle conditions (...) se trouvent réalisées» (Nadeau, 1999: 53).

<sup>277</sup> No plano epistemológico, a *predição autorrealizadora* é uma predição cuja «formulation même entraîne la réalisation de l'événement prédit», sendo necessário para o efeito a verificação de duas condições: «la réalisation (ou non) de l'événement prédit doit dépendre au moins en partie de la volonté humaine, et la prédiction doit être prise au sérieux par les acteurs concernés» (Nadeau, 1999: 505).

poderem aceder e/ou consolidar o seu acesso à CCP do léxico, os sujeitos-aprendentes não podem dispensar a tomada em consideração da dimensão lexicultural do léxico, sendo de sublinhar que esse acesso, no quadro da *intervenção pedagógica e didática* em causa, apenas pôde ser objeto de procedimentos lexicoltrológicos de iniciação prototípica, uma vez que, para lá dos constrangimentos espaço-temporais decorrentes do dispositivo da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada do Professor Estagiário, a ausência absoluta de procedimentos de carácter lexicoltrológico no quadro do ensino-aprendizagem escolar do PLCM em contexto tanto endolingue como endocultural não permitiu a realização de atividades de exploração mais aprofundada e consolidada da inclusão da abordagem lexicoltrológica na situação educativa de referência do estudo objeto de reportação neste RE.

Em termos globais, tendo em consideração que o presente RE tem por propósito primeiro proceder à reportação da *intervenção pedagógica e didática* executada pelo Professor Estagiário no quadro da sua prática de ensino supervisionada, impõe-se referir que, pelo facto de, por um lado, a referida intervenção se inscrever numa investigação-ação de carácter didactológico, tendo por base um estudo de caso que releva do quadro de conjugação da Didactologia das Línguas-Culturas, da Didática do Português e da Supervisão Pedagógico-didática correspondente, e, por outro lado, a constatação, decorrente de uma abordagem experiencial e reflexiva de índole profissional incrita na prática de ensino da disciplina escolar de *Português* no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, abordagem educacional essa científica e tecnicamente fundamentada no quadro de conjugação disciplinar acima indicado, de que o princípio de subsunção científica permite considerar que tanto a hipótese de índole percetivo-compreensiva como a hipótese de índole experiencial-construtivista acima indicadas são objeto de validação em termos prototípicos, designadamente pelos destinatários primeiros da *intervenção pedagógica e didática* executada, ou seja, os Sujeitos-Aprendentes da situação educativa de referência do presente RE, a perspetiva de carácter exploratório da inclusão da abordagem lexicoltrológica em PLCM, nomeadamente na disciplina escolar respetiva, constitui uma das problemáticas que o autor do presente RE se propõe perscrutar numa ótica tanto didactológica, como didática no âmbito da sua prática de ensino autosupervisionada – presente e futura – no quadro da sua atividade de profissional do ensino do PLCM, uma vez que, em função da substituição do ponto de interrogação por um ponto final no enunciado da pergunta que titula a componente capitular introdutória deste RE, é possível declarar – como

o sublinha o título da componente capitular de conclusão do referido RE – que *[a] lexicultura na disciplina de Português é uma proposta didactológica relevante* que deve ser objeto de uma abordagem progressivamente mais sustentada em termos prospetivos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- As referências bibliográficas cujos documentos – datados ou não datados – foram objeto de consulta, singular ou reiterada, em sítios eletrônicos, em momentos distintos de acordo com o processo de investigação (*lato sensu*), encontravam-se acessíveis em 28 de setembro de 2014, data da última consulta correspondente.
- As datas das referências bibliográficas que se encontram entre parêntesis retos correspondem às edições subsequentes à edição primeira correspondente.

- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (1987 [2003]). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, 1976 [2005]. Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto. VII Revisão Constitucional [da Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976]. *Diário da República*, 155, I Série-A, 4642-4686 [última versão consolidada] (<http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/155A00/46424686.pdf>).
- ATIENZA-MERINO, José Luis (1998). *La construction de programmes culturels en didactique des langues étrangères : quelle théories pour quelles pratiques*. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- BEACCO, Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignants de langue*. Paris: Hachette.
- BEACCO, Jean-Claude, COSTE, Daniel, VAN DE VEN, Piet-Hein & VOLLMER, Helmut (2010). *Language and school subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Council of Europe.  
([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_en.pdf))
- BELLIK, Yacine & TEIL, Daniel (1992). Définitions terminologiques pour la communication multimodale.  
([http://www.limsi.fr/Individu/bellik/publications/ihm92\\_1.rtf](http://www.limsi.fr/Individu/bellik/publications/ihm92_1.rtf))
- BOUCHAMMA, Yamina (2004). Supervision de l'enseignement et réformes.  
(<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>)
- BUJOLD, Nérée (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. In BOUTET, Marc & ROUSSEAU, Nadia (Dir.) (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (9-22). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- CARDOSO, José Luís (2000). Água, iluminação e esgotos em Lisboa nos finais do século XVIII. *Análise Social*, XXXV (156), 495-509.  
(<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218811103N8xXO2jc2UI82TD7.pdf>)
- CHALMERS, Alan (1976). *What Is This Thing Called Science?* Queensland: Queensland University Press and Open University Press. [Tradução para a língua francesa: CHALMERS, Alan (1987). *Qu'est-ce que la science*. Paris: La Découverte.]

- CHANIER, Thierry & VETTER, Anna (2006). Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone. *Alsis – Apprentissage des langues et Système d'Information et de Communication*, 9, 61-101. (<http://alsic.revues.org/270>).
- CHARAUDEAU, Patrick (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette.
- CHARREIRE, Sandra & DURIEUX, Florence (2003). Explorer et tester : deux voies pour la recherche. In THIÉTART, Raymond-Alain (dir.) (2003). *Méthodes de recherche en management* (57-81). Paris: Dunod.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain (1969 [1982]). *Dictionnaire des symboles*. Paris: Éditions Robert Laffont et Éditions Jupiter.
- COLLERETTE, Pierre (1996). Études de cas (Méthode des). In MUCCHIELLI, Alex (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- COLLERETTE, Pierre (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 81-88.
- CORREIA DA SILVA, Nivaldo (2008). Entre o possível e o imaginado: controle social, ficção e realidade. *Revista Tópos*, 2/1, 107-122.
- COULON, Alain (1987). *L'ethno-méthodologie*. Paris: PUF.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- DE CARLO, Maddalena (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- DE KETELE, Jean-Marie & ROEGIERS, Xavier (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck.
- DEMORGON, Jacques (2000). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris: Anthropos.
- DUBUC, Robert (2002). *Manuel pratique de terminologie*. Québec: Linguattech éditeur inc.
- ELLIOTT, John (1991) Action Research for Educational Change. Milton Keynes: Open University Press.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1999). L'observation du non verbal en classe de langue. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 114, 153-170.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- FERRÃO TAVARES, Clara, SILVA, Jacques & SILVA E SILVA, Marlène (2010). Des notions actuelles (et potentielles) d'*intercompréhension* en didactique des langues-cultures. *Redinter-Intercompréhension*, 1, 125-155.
- GALISSON, Robert (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- GALISSON, Robert (1983). *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie*. Paris: CLE International.



- GALISSON, Robert (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 97-110.
- GALISSON, Robert (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale – Hommage à Bernard Pottier*, 7, 325-341.
- GALISSON, Robert (1990). Où va la didactique du Français Langue Étrangère. In GALISSON, Robert (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 9-34.
- GALISSON, Robert (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE international.
- GALISSON, Robert (1994a). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 25-37.
- GALISSON, Robert (1994b). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 95, 119-159.
- GALISSON, Robert (1995). Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie et d'Impressionnisme. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 97, 5-14.
- GALISSON, Robert (1998). Le « Français Langue étrangère » montera-t-il dans le train en marche de la « Didactique scolaire ». *Études de Linguistique Appliquée – Revue de Didactologie des langues-cultures*, 111, 265-286.
- GALISSON, Robert (1999a). La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 116, 477-496.  
(file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/article\_cehm\_0180-9997\_1988\_sup\_7\_1\_2133.pdf)
- GALISSON, Robert (1999b). Glossaire terminologique. In GALISSON, Robert & PUREN, Christian (1999). *La formation en questions* (116-125). Paris: CLE International.
- GALISSON, Robert (1999c). Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? In GALISSON, Robert & PUREN, Christian (1999). *La formation en questions* (95-115). Paris: CLE International.
- GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- GALISSON, Robert & ANDRÉ, Jean-Claude (1998). *Dictionnaire de noms de marques courants. Essai de lexiculture ordinaire*. Paris : Didier.
- GENTILHOMME, Yves (1995). Contribution à une réflexion sur Terminologie et Culture. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 97, 15-29.
- GIASSON, Jocelyne (1990 [2007]). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- GIASSON, Jocelyne (1995 [2013]). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.

- GONÇALVES, Rosa Edite & SILVA, Jacques (2012). Da construção de competências discursivas acionais (e) multimodais (em línguas-culturas maternas e estrangeiras) no âmbito da comunicação científica no ensino superior em Portugal. *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, 16, 217-232.
- GRAWITZ, Madeleine (1964 [2000]). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- GUILBERT, Xavier (2011). La légitimation en devenir de la bande dessinée, *Comicalités* [En ligne] – Médiatiques (<http://comicalites.revues.org/181>).
- HOUSE, Juliane (2009). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- IMBERNÓN, Francisco (2002). Primera parte: la investigación educativa y la formación del profesorado. In IMBERNÓN, Francisco (Coord.) *et al.* (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa* (13-68). Barcelona: Editorial Graó.
- KOENIG, Gérard (1993). Production de la connaissance et construction de pratiques organisationnelles. *Revue de gestion des ressources humaines*, 9, 4-17.
- LAMAS, Estela (coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- LEBRUN, Monique & LACELLE, Nathalie (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95. (<http://reperes.revues.org/141>)
- LEE, Allen (1991). Integrating positivist and interpretive approaches to organizational research. *Organization Science*, 2, 342-365.
- LEGENDRE, Renald (1988 [1993]). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- LE MOIGNE, Jean-Louis (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- MASCARENHAS, Maria Paula (2012). Sociabilidades em volta da mesa. *Atas do VII Congresso Português de Sociologia*, Universidade do Porto, junho de 2012 (pp. 1-21). (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24763/1/Sociabilidades%20em%20volta%20da%20mesa.pdf>)
- MILES, Matthew & Huberman, Michael (1984). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage. [Tradução para a língua francesa: MILES, Matthew & Huberman, Michael (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruixelles: De Boeck.]
- MEDEIROS, Carlos Augusto (2007). *Estatística Aplicada à Educação*. (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/estatistica.pdf>)
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (2005). Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 37, Série I-A, 1494-1499. (<https://dre.pt/pdf1sdip/2005/02/037A00/14941499.pdf>)
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República*, 60, Série I-A, 2242-2257. (<https://dre.pt/pdf1sdip/2006/03/060A00/22422257.pdf>)
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 38, Série I, 1320-1328. (<https://dre.pt/pdf1sdip/2007/02/03800/13201328.pdf>)

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). Despacho Normativo n.º 36/2002, de 4 de Junho. *Diário da República*, 128, Série I-B, 4790-4791.  
(<https://dre.pt/pdf1sdip/2002/06/128B00/47904791.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*.  
(<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47>).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012a). Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 129, Série I, 3476-3491.  
(<http://dre.pt/pdfgratis/2012/07/12900.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012b). Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. *Diário da República*, 77, Série II, 13952-13953.  
(<https://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012c). Despacho n.º 10874/2012, de 3 de agosto. *Diário da República*, 155, Série II, 28184.  
(<https://dre.pt/pdf2sdip/2012/08/155000000/2818428184.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012d). Despacho n.º 15971/2012, de 7 de dezembro. *Diário da República*, 242, Série II, 39853-39854.  
(<https://dre.pt/pdf2sdip/2012/12/242000000/3985339854.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012e). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*.  
(<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>)
- MORIN, Edgar et LE MOIGNE, Jean-Louis (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: Harmattan.
- NADEAU, Robert (1999). *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- OLIVEIRA, Anabela et al. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- PAILLÉ, Pierre (2006). Qui suis-je pour interpréter ? In PAILLÉ, Pierre (dir.) (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (99-123). Paris: Armand Colin: 99-124.
- PAILLÉ, Pierre & MUCCHIELLI, Alex (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- PERRET, Véronique & SÉVILLE, Martine (2003). Fondements épistémologiques de la recherche. In THIÉTART, Raymond-Alain (dir.) (2003). *Méthodes de recherche en management* (13-33). Paris: Dunod.
- PEYTARD, Jean & GENOUVRIER, Émile (1972). *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.
- PRUVOST, Jean (1999). Lexique et vocabulaire : une dynamique d'apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 116, 395-421.
- PRUVOST, Jean (2004). Quelques concepts lexicographiques issus d'une formation française de lexicologie (<http://kdictionaries.com/index.html#newsletter>).
- PRUVOST, Jean (2005). Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures e de lexiculturologie*, 137, 7-37.

- PUREN, Christian (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CRÉDIF-Didier.
- REY, Alain (1997). *Le lexique : images et modèles : du dictionnaire à la lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-181.  
(<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>)
- SENSEVY, Gérard, FOREST, Dominique & BARBU, Stéphanie (2005). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 659-686.  
(<http://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n3/013914ar.pdf>)
- SEQUEIRA, Fátima (1993). A Dimensão europeia no ensino/aprendizagem das Línguas. In SEQUEIRA, Fátima (Org.) (1993). *Dimensões da Educação em Línguas Estrangeiras* (7-10). Braga: Universidade do Minho.
- SEQUEIRA, Fátima, CASTRO, Rui & SOUSA, Maria de Lourdes (1989). Da importância de uma área de Metodologia da Língua nos Cursos de Formação de Professores. In AAVV (1989). *Actas do II Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, Jacques (2003). *La didactique des langues-cultures – Approche lexicodidactologique de concepts du domaine*. Tese de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Jacques & FERRÃO TAVARES, Clara (2007). Du champ sémantico-didactologique du concept *culture*. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 146, 241-252.
- SILVA, Jacques & SILVA E SILVA, Marlène (2011). De la contribution possible de l'approche lexiculturelle à (la didactique de) l'*intercompréhension*. *Redinter-Intercompréhension*, 2, 227-247.
- SILVA, Bruno & SILVA E SILVA, Marlène (2014). De l'apport de la didactologie des langues-cultures (francophone) à la didactique du portugais langue-culture maternelle et non maternelle : le cas de l'approche lexiculturologique. *Synergies Portugal*, 2-2014 (No prelo).
- SILVA E SILVA, Marlène (2006). La pragmatique lexiculturelle en éducation aux langues-cultures : une étude de cas dans le contexte scolaire portugais. Thèse de Doctorat en Éducation. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA E SILVA, Marlène & FERRÃO TAVARES, Clara (2007). Du principe didactologique de consubstantialité de la langue et de la culture dans les manuels scolaires de FLE au Portugal. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 146, 215-227.
- TORRE, Esteban. 1994. *Teoría de la Traducción Literária*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (1995 [1996]). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- YIN, Robert (1984). *Case Study Research; Design and Methods*. London: Sage Publications.